



Programa de Doctorado en
Planificación e Innovación Educativa.

**LA ENSEÑANZA MUSICAL INSTRUMENTAL EN
LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: ANÁLISIS DE
LA SITUACIÓN ACTUAL Y
LA CLASE DE CUERDA COMO ALTERNATIVA
AL CURRÍCULO.**

Tesis Doctoral presentada por
RAFAEL VILLANUEVA LIÑÁN

Director:

Dr. JULIO BLASCO GARCÍA

Alcalá de Henares, 2014

*Qué tiempos son estos en los que
tenemos que defender lo obvio.*

Bertolt Brecht.

A GRADECIMIENTOS

A mis padres que, pese a haber preferido que fuera notario, claudicaron ante mi obstinación y costearon mi formación musical. Les he perdonado que no me impusieran sus preferencias.

A mi director de tesis y amigo, el doctor Julio Blasco, por su honradez, meticulosidad, paciencia, rigor e intransigencia ante mis numerosos desatinos. Ha sido el culpable de que emprendiera esta incierta y a veces errática travesía intelectual. También lo he perdonado.

A todos los que han colaborado en esta tesis: Ana Alberdi, Carmen Alcalde, Francisco Benito, Sol Bordas, British Council School, Pablo Castaño, Rodrigo Checa, María José Corredor, Laura Díaz, Mariana Difonzo, Manuel Florencio, Fundación Orquesta Ciudad de Alcalá, Blanca García, Miguel Gil, Camino González Valdés, Gonzalo Jiménez Lastagaray, María de la Viñas Jimeno, Juan Miguel López, Manuel T. Ludeña, Visitación Magarzo, Ana Montero, Álvaro Ocaña, Robert Peydró, Raul Puente, Kevin Robb, Javier Rodríguez Bermejo, Adriana Tanus, Elena Tkachenko, Lydia Yebra y Alfredo Zulueta.

A Alba por aguantar a un doctorando.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
El tema. Su importancia y límites	1
Estado de la cuestión	31
Motivaciones para la realización de este trabajo	34
PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	36
Objetivos	36
Hipótesis	37
Fuentes y bibliografía	38
Método	39
Plan de desarrollo de la investigación	40
CAPÍTULO 1: FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE MÚSICA. ENCUESTA A LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ	51
Introducción	51
Especialistas versus generalistas	56
Encuesta a los alumnos de la especialidad de Maestro en Educación Musical de la Universidad de Alcalá	76
1. OBJETIVOS	76
2. MÉTODO	77
3. INSTRUMENTO	77
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS	78
5. CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA	105
Presente y futuro de la formación de los maestros en música	109
CAPÍTULO 2: LOS CENTROS INTEGRADOS DE MÚSICA	121

Introducción	121
Un proyecto alternativo	123
Centros integrados existentes actualmente en nuestro país	138
1. CENTRO INTEGRADO DE ENSEÑANZAS ELEMENTALES DE LA UNIÓN MUSICAL DE LLIRIA (LLIRIA, VALENCIA)	139
2. CENTRO INTEGRADO DE MÚSICA PADRE ANTONIO SOLER (S. LORENZO DEL ESCORIAL, MADRID)	147
3. CENTRO INTEGRADO ORIOL MARTORELL (BARCELONA)	154
4. CENTRO INTEGRADO DE ENSEÑANZAS MUSICALES Y E.S.O. FEDERICO MORENO TORROBA (MADRID)	156
5. ESCOLANÍA DE MONTSERRAT (MONTSERRAT, BARCELONA)	161
6. COLEGIO PÚBLICO VÁZQUEZ DE MELLA (PAMPLONA)	161
7. CENTRO INTEGRADO DE MÚSICA ARENAS-ALBÉNIZ (LAS PALMAS DE GRAN CANARIA)	163
Proyectos frustrados	163
1. PROYECTO DE CENTRO INTEGRADO EN BILBAO	164
2. PROYECTO DE CENTRO INTEGRADO EN SEVILLA	165
3. PROYECTO DE CENTRO INTEGRADO EN VIGO	167

CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA MUSICAL INSTRUMENTAL EN LOS COLEGIOS.

LA COMUNIDAD DE MADRID COMO PARADIGMA. ESTUDIO COMPARATIVO DE NUEVE CENTROS	173
Introducción	173
Objetivos y método	175

Análisis de nueve centros escolares	179
1. BRITISH COUNCIL SCHOOL	179
1.1. <i>Introducción</i>	179
1.2. <i>Organización</i>	180
1.3. <i>Metodología</i>	184
1.4. <i>Evaluación y exámenes</i>	187
1.5. <i>Financiación</i>	189
1.6. <i>Influencia de los programas de educación musical</i> <i>instrumental en la vida del centro</i>	191
2. COLEGIO PÚBLICO EL QUIJOTE	192
2.1. <i>Introducción</i>	192
2.2. <i>Organización</i>	194
2.3. <i>Metodología</i>	196
2.4. <i>Evaluación y exámenes</i>	197
2.5. <i>Financiación</i>	197
2.6. <i>Influencia de los programas de educación</i> <i>musical instrumental en la vida del centro</i>	198
3. COLEGIO ALEMÁN	199
3.1. <i>Introducción</i>	199
3.2. <i>Organización</i>	199
3.3. <i>Metodología</i>	200
3.4. <i>Evaluación y exámenes</i>	202
3.5. <i>Financiación</i>	203

3.6. <i>Influencia de los programas de educación</i>	
<i>musical instrumental en la vida del centro</i> _____	203
4. COLEGIO MIRABAL_____	203
4.1. <i>Introducción</i> _____	203
4.2. <i>Organización</i> _____	204
4.3. <i>Metodología</i> _____	206
4.4. <i>Evaluación y exámenes</i> _____	207
4.5. <i>Financiación</i> _____	207
4.6. <i>Influencia de los programas de educación</i>	
<i>musical instrumental en la vida del centro</i> _____	207
5. CAMPUS MUSICAL BARRIO CASA DE CAMPO_____	208
5.1. <i>Introducción</i> _____	208
5.2. <i>Organización</i> _____	213
5.3. <i>Metodología</i> _____	218
5.4. <i>Evaluación y exámenes</i> _____	219
5.5. <i>Financiación</i> _____	220
5.6. <i>Influencia de los programas de educación</i>	
<i>musical instrumental en la vida del centro</i> _____	220
6. CEIPS ADOLFO SUÁREZ_____	222
6.1. <i>Introducción</i> _____	222
6.2. <i>Organización</i> _____	224
6.3. <i>Metodología</i> _____	225
6.4. <i>Evaluación y exámenes</i> _____	229

6.5. Financiación_____	230
6.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro_____	233
7. KING´S COLLEGE_____	235
7.1. Introducción_____	235
7.2. Organización_____	236
7.3. Metodología_____	238
7.4. Evaluación y exámenes_____	238
7.5. Financiación_____	239
7.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro_____	239
8. IES MADRID SUR_____	239
8.1. Introducción_____	239
8.2. Organización_____	240
8.3. Metodología_____	240
8.4. Evaluación y exámenes_____	241
8.5. Financiación_____	242
8.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro_____	242
9. IES LAS ROZAS-1_____	243
Análisis comparativo_____	244
Encuesta a profesores de instrumento de los centros analizados_____	271

**CAPÍTULO 4: LA LEGISLACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LA
ENSEÑANZA OBLIGATORIA. LA COMUNIDAD DE MADRID COMO PARADIGMA__ 279**

**La educación musical en la enseñanza obligatoria. La legislación
española al respecto_____ 279**

**La educación musical en la enseñanza obligatoria. Legislación en la
Comunidad de Madrid_____ 283**

1. INTRODUCCIÓN_____ 283

2. ENSEÑANZA PRIMARIA_____ 287

3. ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA_____ 289

4. BACHILLERATO_____ 293

**Selección del curso idóneo para la implantación de la clase de
cuerda como propuesta alternativa al currículo normal_____ 299**

**El currículo para la enseñanza de música en el segundo ciclo de
la educación primaria en la Comunidad de Madrid_____ 305**

1. ESTRUCTURA GENERAL DEL CURRÍCULO_____ 306

2. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO_____ 308

2.1. Introducción_____ 309

*2.2. Contribución del área al desarrollo de las competencias
básicas_____ 310*

2.3. Objetivos_____ 313

2.4. Segundo ciclo: contenidos y criterios de evaluación_____ 317

2.4.1. Contenidos del bloque de escucha_____ 318

2.4.2. Contenidos del bloque de interpretación y creación_ 320

2.4.3. Criterios de evaluación_____	323
-------------------------------------	-----

CAPÍTULO 5. LA <i>CLASE DE CUERDA</i>: UNA ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA MUSICAL CURRICULAR EN LOS COLEGIOS_____	327
--	------------

Introducción_____	327
--------------------------	------------

Historia_____	329
----------------------	------------

Justificación de la <i>clase de cuerda</i>. Pros y contras_____	336
--	------------

Adaptación curricular de la <i>clase de cuerda</i> al segundo ciclo de la educación primaria. Objetivos generales_____	353
---	------------

Adaptación curricular de la <i>clase de cuerda</i> al segundo ciclo de la educación primaria. Estrategias generales_____	356
---	------------

1. LA EXPERIENCIA MUSICAL DEBE PRECEDER A LA TEORÍA_____	359
--	-----

2. INTRODUCCIÓN DE POCOS CONCEPTOS O HABILIDADES NUEVAS POR SESIÓN_____	365
---	-----

3. DISECCIÓN DE HABILIDADES COMPLEJAS EN OTRAS MÁS SIMPLES_____	367
---	-----

4. EL ECO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE_____	368
---	-----

5. MÁS MÚSICA QUE PALABRAS_____	370
---------------------------------	-----

6. TRABAJO COOPERATIVO_____	371
-----------------------------	-----

7. LIBERTAD DE MOVIMIENTOS POR EL AULA_____	372
---	-----

8. CLASES POR SECCIONES_____	373
------------------------------	-----

9. CÓMO SOLUCIONAR EL PROBLEMA DE LAS DISTINTAS VELOCIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS_____	373
--	-----

10. MANTENIMIENTO DE LA DISCIPLINA EN CLASE_____	375
--	-----

11. CLASES ABIERTAS PARA LOS PADRES_____	376
--	-----

12. RECOMENDACIONES A LOS PROFESORES_____	377
Adaptación curricular de la <i>clase de cuerda</i> al segundo ciclo de la educación primaria. Contenidos y estrategias de aprendizaje específicos_	378
1. INTRODUCCIÓN_____	378
2. BLOQUE DE INTERPRETACIÓN: TÉCNICA INSTRUMENTAL_____	381
<i>2.1. Posición corporal</i> _____	381
Revisión bibliográfica_____	381
Propuesta metodológica_____	382
<i>2.2. Calentamiento y estiramientos</i> _____	383
Revisión bibliográfica_____	383
Propuesta metodológica_____	384
<i>2.3. Colocación del instrumento</i> _____	385
Revisión bibliográfica_____	385
Propuesta metodológica_____	386
<i>2.4. Establecimiento de la forma de la mano izquierda</i> _____	389
Revisión bibliográfica_____	389
Propuesta metodológica_____	390
<i>2.5. Patrones de digitación</i> _____	393
Revisión bibliográfica_____	393
Propuesta metodológica_____	395
<i>2.6. Escalas y arpeggios</i> _____	405
Revisión bibliográfica_____	405
Propuesta metodológica_____	407

<i>2.7. Posiciones y cambios de posición</i>	420
Revisión bibliográfica	420
Propuesta metodológica	422
<i>2.8. Dobles cuerdas</i>	425
Revisión bibliográfica	425
Propuesta metodológica	426
<i>2.9. Vibrato</i>	430
Revisión bibliográfica	430
Propuesta metodológica	433
<i>2.10. Pizzicato</i>	435
Revisión bibliográfica	435
Propuesta metodológica	436
<i>2.11. Formación de la mano derecha y sujeción del arco</i>	439
Revisión bibliográfica	439
Propuesta metodológica	441
<i>2.12. Detaché</i>	443
Revisión bibliográfica	443
Propuesta metodológica	445
<i>2.13. Portato o louré</i>	451
Revisión bibliográfica	451
Propuesta metodológica	451
<i>2.14. Legato</i>	452
Revisión bibliográfica	452

Propuesta metodológica_____	453
2.15. <i>Staccato</i> _____	455
Revisión bibliográfica_____	455
Propuesta metodológica_____	456
2.16. <i>Spiccato</i> _____	458
2.17. <i>Exploración de otros golpes de arco</i> _____	458
2.18. <i>Resumen: los golpes de arco aplicados a una escala</i> _____	459
3.BLOQUE DE INTERPRETACIÓN: LECTURA, ESCRITURA Y TEORÍA MUSICAL_____	460
Revisión bibliográfica_____	460
Propuesta metodológica_____	463
4. BLOQUE DE INTERPRETACIÓN: INTERPRETACIÓN Y EXPRESIÓN_____	470
Revisión bibliográfica_____	470
Propuesta metodológica_____	471
5. BLOQUE DE CREACIÓN_____	475
Revisión bibliográfica_____	475
Propuesta metodológica_____	476
6. BLOQUE DE ESCUCHA: ENTRENAMIENTO AUDITIVO_____	479
6.1. <i>Habilidades auditivas tonales</i> _____	480
6.2. <i>Habilidades auditivas rítmicas</i> _____	483
6.3. <i>Otras habilidades auditivas</i> _____	485
7. BLOQUE DE ESCUCHA: AUDICIÓN CRÍTICA_____	486
Adaptación curricular de la <i>clase de cuerda</i> al segundo ciclo de la	
educación primaria. Criterios de evaluación _____	487
La <i>clase de cuerda</i> en la práctica. Los alumnos _____	491

1. CAPTACIÓN DE ALUMNOS_____	492
2. CONTINUIDAD DE LOS ALUMNOS_____	494
La clase de cuerda en la práctica. Los instrumentos_____	497
La clase de cuerda en la práctica. El profesor_____	504
La clase de cuerda en la práctica. Las nuevas tecnologías aplicadas a la clase de cuerda_____	512
1. EDITORES DE PARTITURAS_____	512
2. SECUENCIADORES DE SONIDO_____	513
3. ENTRENAMIENTO AUDITIVO_____	515
4. TEORÍA DE LA MÚSICA_____	516
5. REPERTORIO MUSICAL_____	516
La clase de cuerda en la práctica. El aula_____	517
La clase de cuerda en la práctica. Planificación y desarrollo de la clase____	521
1. FRECUENCIA Y DURACIÓN DE LAS CLASES_____	523
2. PLAN DE CLASE_____	526
2.1. Afinación de los instrumentos_____	527
2.2. Ejercicios de calentamiento_____	530
2.3. Repaso-corrección_____	532
2.4. Presentación de nuevo material_____	533
2.5. Ensayo_____	535
2.6. Lectura a primera vista/lectura rítmica_____	536
2.7. Otros contenidos curriculares_____	536
2.8. Evaluación, anuncios y comentarios_____	537
2.9. Final de clase_____	537

2.10. Otras secciones_____	537
La <i>clase de cuerda</i> en la práctica. La primera clase _____	539
Repertorio musical para la <i>clase de cuerda</i>. Criterios de selección _____	540
Repertorio musical para la <i>clase de cuerda</i>. Desarrollo de los contenidos curriculares del curso mediante un ejemplo musical _____	544
1. CONTENIDOS DE TÉCNICA INSTRUMENTAL_____	547
2. CONTENIDOS DE LECTURA, ESCRITURA Y TEORÍA MUSICAL_____	550
3. CONTENIDOS DE INTERPRETACIÓN Y EXPRESIÓN_____	552
4. CONTENIDOS DE CREACIÓN_____	552
5. CONTENIDOS DE ENTRENAMIENTO AUDITIVO_____	554
6. CONTENIDOS DE AUDICIÓN CRÍTICA_____	555
Repertorio musical para la <i>clase de cuerda</i>. Fuentes de obtención de repertorio _____	556
Repertorio musical para la <i>clase de cuerda</i>. Escritura de arreglos musicales _____	559
Repertorio musical para la <i>clase de cuerda</i>. Repertorio incluido en nuestra propuesta metodológica _____	573
CONCLUSIONES FINALES _____	579
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES	
Libros _____	607
Artículos y documentos _____	614
Páginas web _____	624

Fuentes audiovisuales_____	627
----------------------------	-----

APÉNDICES

Formulario de encuesta a estudiantes de la escuela de magisterio de la Universidad de Alcalá (especialidad de magisterio musical)_____	629
Formulario de encuesta a alumnos de la escuela de magisterio de la Universidad de Alcalá (2º curso de Maestro en Educación Primaria)_____	630
Formulario de encuesta a profesores de instrumento de colegios de la Comunidad de Madrid_____	631
Presupuesto para instrumentos de una clase de <i>Yamaha ClassBand</i> _____	632
Tabla de actividades para preparar la canción <i>Twist and shout</i> aplicando la metodología Orff_____	635
Carta a los colegios de la Comunidad de Madrid_____	636
Ejemplo real de facilitación excesiva de la lectura musical_____	637
Tabla de tamaños de los instrumentos de cuerda_____	638
Tabla de control de instrumentos de cuerda y accesorios_____	639
Lista de control de características físicas de los alumnos_____	640
Ejemplo de instalaciones para clases de música en Michigan_____	641
Test para profesores sobre efectividad en la enseñanza_____	642
Ejemplo de evaluación de examen de la ABRSM_____	648
Partituras completas del repertorio para la <i>clase de cuerda</i> :	
A MI BURRO_____	649
A MI ME GUSTA EL PIM PIRIBIMPIMPIN_____	650

AH! VOUS DIRAI-JE MAMAN? (CAMPANITAS)	651
AL CORRO DE LA PATATA	652
AL PASAR EL TRÉBOLE	653
ANDE, ANDE, ANDE	655
ASTURIAS	657
BACHIBAZUK	658
CANCIÓN DE CUNA	660
CANCIÓN POPULAR FRANCESA	662
CINCO LOBITOS	662
DANUBIO AZUL	663
DANZA ALEMANA	663
DEBAJO UN BOTÓN (I)	664
DEBAJO UN BOTÓN (VARIACIONES)	665
EL CARNAVAL DE VENECIA	669
EL COCHERITO	671
EN CAMBIO	672
FLOR DE LOTO	673
FRERE JACQUES	674
FUM, FUM, FUM	675
FÜR KINDER	676
HABÍA UNA VEZ UN BARQUITO	678
HIMNO A LA ALEGRÍA	679
LA ALFOMBRA MÁGICA	681
LA PRIMAVERA	683
LA PRIMAVERA(FRAGMENTO)	684
LA REINA BERENGUELA	686
LA TARARA	688
MALAGUEÑA	690
MI BARBA	692
NO ME FÍO	693
NOCHE DE PAZ	694
OLD MCDONALD	696
PEQUEÑA SERENATA NOCTURNA	697
PINOCHO FUE A PESCAR	698
PINOCHO FUE A PESCAR (I)	699

POBRES PATITOS_____	700
QUE LLUEVA_____	701
QUISIERA SER TAN ALTA_____	702
RATÓN QUE TE PILLA EL GATO_____	703
ROCANRÓLICO_____	704
SIMPLE SAMPLE_____	705
SIN NOTICIAS DE ALCYONE_____	707
TENGO UNA MUÑECA_____	708
TRES HOJITAS MADRE_____	709
UN ELEFANTE_____	710
UNUNQUANDIO_____	711
Revisión de métodos para la <i>clase de cuerda</i> _____	712
ABRACADABRA STRING BEGINNERS_____	717
ALL FOR STRINGS. COMPREHENSIVE STRING METHOD_____	720
ESSENTIAL ELEMENTS 2000 FOR STRINGS_____	724
ESSENTIALS FOR STRINGS_____	729
SPOTLIGHT ON STRINGS_____	732
STRICTLY STRINGS. A COMPREHENSIVE STRING METHOD_____	734
STRING BUILDER_____	738
STRING EXPLORER_____	742
STRINGS BASICS: STEPS TO SUCCESS FOR STRING ORCHESTRA_____	747
STRINGS IN STEP_____	750
YOUNG STRINGS IN ACTION. PAUL´S ROLLAND APPROACH TO STRING PLA- YING_____	752

INTRODUCCIÓN

El tema. Su importancia y límites.

La aparición de la LOGSE¹ en el año 1990 supuso un gran paso adelante para la enseñanza de la música en los colegios. Por primera vez en nuestra historia la música se convertía en asignatura obligatoria en todos los tramos de la enseñanza general. Aparece también por vez primera la figura del Maestro en Educación Musical. Veinte años más tarde somos muchos los que opinamos, porque podemos constatarlo, que la educación musical en nuestro país no funciona todo lo bien que debiera, o dicho más simple, llana y duramente que no funciona. Es esta una opinión que compartimos muchos profesionales de la música y que se puede deducir también de diversos estudios estadísticos e informes.

En la última encuesta publicada sobre los hábitos y las prácticas culturales en España, correspondiente al periodo 2010-2011², el 84,4% de los encuestados declara que suele escuchar música al menos alguna vez al año, y un 64,8% que lo hace todos los días siendo esta la actividad cultural más frecuente por delante de leer o ir al cine. Sin embargo, el porcentaje de encuestados que declaran saber tocar un instrumento es sólo del 8 %, y el de aquellos que cantan en coro es del 2,4%, (Ministerio de Cultura, 2011). De estos datos podemos deducir que el interés por el fenómeno musical es alto aunque se manifiesta fundamentalmente como hábito pasivo. En cambio la formación musical y la participación activa es pequeña o insignificante.

Instituciones como la Unesco tampoco hacen un balance muy positivo, en general, de la educación artística en nuestro país cuando concluyen que las decisiones políticas que se toman en nuestro país con respecto a la educación

¹ Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

² Estas encuestas se realizan cada cuatro años.

en las artes van en la dirección contraria a las de los países mejor situados en el informe Pisa³, que han apostado por el valor de las artes en la educación. También advierte la Unesco que los buenos programas en educación de las artes tienen un efecto positivo en los sistemas educativos que los aplican y en los estudiantes que los reciben, y que no se puede decir que España tenga buenos programas, ni siquiera programas específicos (COAEM,2005).

Hemos comenzado esta introducción expresando nuestro descontento con la enseñanza musical en nuestro país, descontento basado en la constatación de que una mayoría de los alumnos acaban la etapa escolar sin saber apenas música. Antes que nada creemos necesario aclarar lo que consideramos qué significa saber música, aunque no pensamos que sea preciso ahondar demasiado en ello.

Cuando decimos que alguien es músico o que sabe música, nos estamos basando sin duda en su manifestación externa más evidente: sabe tocar un instrumento⁴. También consideramos músico a un compositor aunque resulta muy difícil encontrar alguno que no sepa además tocar algún instrumento. Por esto último, y sin querer entrar en mayores disquisiciones y controversias entre instrumentistas y compositores, creemos que el conocimiento instrumental es condición mínima y necesaria, aunque no suficiente, para que podamos considerar que una persona sabe música. Nadie consideraría que una persona que no conoce las operaciones básicas de sumar, restar, multiplicar, etc. sabe matemáticas, y mucho menos que está capacitada para dar clases de matemáticas en un colegio. Tampoco pensaríamos que nuestros alumnos salen del colegio sabiendo lengua si fueran incapaces de construir, leer, escribir y entender palabras y frases. Sin embargo, esto ocurre con frecuencia con la enseñanza musical dentro de la enseñanza obligatoria.

Parece ser que hubiera dos músicas: una "de verdad" que se enseña en los conservatorios y escuelas de música a una élite de alumnos especialmente

³ Informe PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment). Lo lleva a cabo la OCDE cada tres años con pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años.

⁴ Incluimos por supuesto a la voz humana dentro de esta categoría.

dotados y que quieren ser profesionales, y otra "light" para el resto de los humanos. Esta segunda música presenta un nivel mínimo y a veces desacertado de exigencias, y como consecuencia parece requerir un nivel también mínimo de conocimientos por parte de los que la enseñan. Craso error ya que de mantenerse este dislate educativo el nivel de los que enseñan este tipo de música no debe ser mínimo sino por contra muy alto, pues deben conseguir objetivos complejos en muy poco tiempo y con pocos medios.

Creemos necesario afirmar con absoluta rotundidad algo que con su simple planteamiento debiera resultar innecesario por obvio:

1º. Que el principal objetivo de la enseñanza musical debe ser que los alumnos aprendan música, independientemente de que hablemos de la enseñanza obligatoria o de las enseñanzas especiales profesionalizadoras que se imparten en los conservatorios.

2º. Que es condición necesaria aunque no suficiente que los maestros o los profesores encargados de esta enseñanza sepan música.

Esto que parece tan obvio no lo es tanto para muchos educadores y para muchos de los responsables de confeccionar las políticas educativas. Intentaremos demostrar a lo largo de esta tesis que precisamente en esos malentendidos radica el problema de la deficiente educación musical que se imparte en la mayoría de nuestros colegios.

En el capítulo de esta tesis dedicado a la encuesta realizada a los alumnos de la extinta especialidad de magisterio musical de la Universidad de Alcalá, el 93,85% de los encuestados reconocen que no han tenido ningún tipo de formación instrumental en el colegio, aparte de la relacionada con los denominados instrumentos Orff. El mayor porcentaje de los encuestados que ha aprendido un instrumento, lenguaje musical o armonía, lo ha hecho en escuelas de música, y en menor porcentaje en el conservatorio o en la escuela. El conservatorio, en opinión de los encuestados, se relega también a último lugar, por detrás de la familia y de la escuela en cuanto a la responsabilidad sobre la cultura musical de la sociedad.

En otro capítulo de esta tesis podremos ver que sólo 9 centros de entre los 1781 existentes en la Comunidad de Madrid que imparten enseñanzas primarias y secundarias, incluyen en sus programas enseñanzas instrumentales distintas de los instrumentos Orff.

De todos estos datos podemos deducir que la enseñanza musical instrumental en los colegios es prácticamente inexistente con excepción de los denominados instrumentos Orff que llevan por nombre al reputado y magnífico compositor alemán. La metodología asociada a estos instrumentos, pese a tener más de ochenta años de vida, continúa implantada sin apenas discusión en nuestros centros fruto de lo que consideramos una inercia metodológica que será objeto de estudio en esta tesis.

Pretendemos analizar las causas de esta ausencia casi absoluta de educación musical instrumental dentro del ámbito concreto de la enseñanza obligatoria, sin entrar en otros ámbitos educativos como son los conservatorios, donde se imparte una enseñanza musical más especializada y más elitista. Sólo nos referiremos a ellos por su relación con nuestro tema central, como por ejemplo cuando hablemos de la necesidad de fomentar en la enseñanza superior especialidades dirigidas a preparar a los futuros profesores de música.

En esta tesis proponemos la *clase de cuerda* como una de las posibles soluciones al problema y como alternativa metodológica a la enseñanza musical curricular. Esta alternativa se basa en el aprendizaje conjunto de los instrumentos que componen la orquesta de cuerda (violín, viola, cello y contrabajo). Mediante nuestra propuesta metodológica y empleando como vehículo la orquesta de cuerda se abordan todos los contenidos curriculares y se logran todos los objetivos que dictan las leyes de educación para la asignatura de música.

El resultado que pretendemos es que todos los alumnos terminen su etapa escolar con unos conocimientos musicales generales de un nivel elemental y con conocimientos prácticos de un instrumento —en nuestro caso de cuerda— que le permitan seguir disfrutando de la música, desarrollar su expresividad a través de ella, participar en grupos musicales, disfrutar como oyente de amplias miras y pocos prejuicios, y también, por qué no, en algunos casos de-

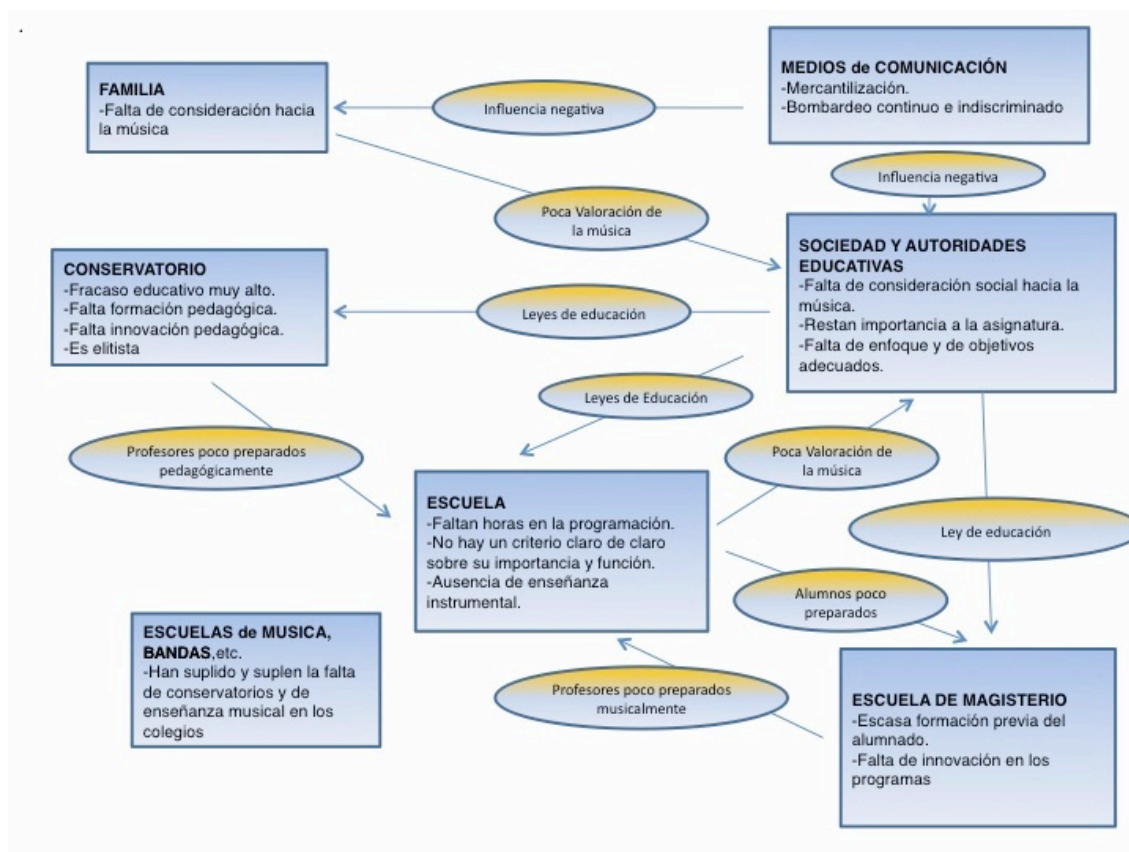
dicarse profesionalmente a la música.

El estudio de los instrumentos de cuerda en nuestro país ha ido encaminado hasta el momento casi exclusivamente a la formación de futuros profesionales sin considerar –o haciéndolo en escasa medida– que dicho estudio puede tener como objetivo el desarrollo artístico del individuo y ser por ello una fuente de disfrute y de enriquecimiento comparable a la afición a la lectura o a otras artes, sin necesidad de tener que convertirse los estudiantes en profesionales de la música.

Nadie considera un fracaso que un alumno acabe su época de enseñanza obligatoria sin ser un Albert Einstein de las ciencias, un Leo Messi del deporte o un García Márquez de la literatura. Sin embargo, existe una opinión muy generalizada de que los estudios musicales sólo deben ir dirigidos a aquellos superdotados capaces de alcanzar el Olimpo, y es posible que esta sea una de las principales causas de tanta frustración profesional y de tantos planes de estudio mal enfocados.

Nuestra profunda discrepancia con ese planteamiento es la que nos lleva a dirigir nuestra propuesta metodológica de *clase de cuerda* a la enseñanza general obligatoria y a todos los alumnos independientemente de sus aptitudes musicales. Y esta consideración sobre el papel que debe tener la enseñanza musical y a quien debe ir destinada, es la que justifica el estudio y el desarrollo de formas y métodos pedagógicos distintos como el que se plantea en esta tesis, que son susceptibles de ser integrados en la educación normal del alumno sin tener que ser tratados como un tipo de educación extraescolar.

En el siguiente esquema mostramos lo que podríamos denominar, parafraseando a T. E. Lawrence, “los siete pilares de la sabiduría musical”. En él señalamos los siete organismos que consideramos que son los principales responsables de la cultura musical en nuestra sociedad:



Citamos a continuación algunas de las interdependencias existentes entre estos organismos o instituciones, las cuales serán objeto de un estudio pormenorizado en esta tesis doctoral:

Como podemos apreciar en el gráfico la falta de una formación musical básica en los colegios hace que los estudiantes de magisterio lleguen a la universidad sin apenas conocimientos de música, con la excepción de aquellos que hayan recibido formación en conservatorios o escuelas de música. Por aportar un dato: el 15,87% de los alumnos de grado en maestro en educación primaria encuestados reconocen no haber recibido ningún tipo de enseñanza instrumental previa. Y de los 106 alumnos que sí contestan haberla tenido 87 se refieren a instrumentos de aula como la flauta de pico o la percusión Orff. Por otra parte y como se desprende también de los resultados de las encuestas, parece evidente que los tres años de carrera no son suficientes para dominar un lenguaje como el musical. Finalmente estos estudiantes poco prepara-

dos acabarán siendo maestros de música en los colegios y, por lo tanto, los principales responsables de la formación musical que se impartirá en ellos y que será la que reciban los futuros estudiantes universitarios. Resulta muy evidente el círculo vicioso que se crea con esta práctica. Muchos de estos maestros sólo aspirarán en el mejor de los casos a repetir los mismos modelos educativos que recibieron en el colegio y que no pudieron ni siquiera replantearse ni modificar en la universidad debido a su falta de formación previa y a la falta de innovación en los programas educativos.

Los estudiantes que han sido escasamente formados o sensibilizados hacia la música en los colegios resultarán, casi con seguridad, más vulnerables al bombardeo musical mediático indiscriminado, tendrán una baja consideración social de la música y esto lo transmitirán de diversas formas y por distintos medios a sus familias, e incluso algunos, si llegan a cargos oficiales, podrían llegar a influir a la hora de tomar decisiones legislativas relacionadas con la educación musical, disposiciones que afectarán al futuro de la educación musical en los colegios, en las escuelas de magisterio y en los conservatorios.

En el cuadro referente a la Escuela de Magisterio hemos señalado también que otro de los problemas resulta ser la falta de innovación en los programas educativos. El siglo XX ha sido un periodo de grandes cambios en el terreno pedagógico. En cambio, en lo referente a la educación musical se siguen empleando esquemas y criterios de hace más de ochenta años, y que se han perpetuado merced a una especie de inercia que parece imparable.

Dentro de la educación musical uno de los aspectos más abandonados es el de la educación instrumental en las escuelas. No se encuentra apenas bibliografía al respecto ni trabajos de doctorado referidos directamente a este tema⁵. Sin embargo, la *clase de cuerda*, al igual que otros métodos colectivos de enseñanza/aprendizaje instrumental, se emplea con éxito en países como el Reino Unido o Estados Unidos, donde existe abundante documentación al res-

⁵ Dentro de las posibles causas de esta falta de trabajos de investigación están la ausencia de programas de doctorado en los conservatorios superiores y la falta de grados y postgrados dedicados a la pedagogía de la enseñanza musical instrumental.

pecto y donde podemos encontrar una buena cantidad de programas específicos para la formación del profesorado.

Por dar sólo dos datos: en Estados Unidos el 29% de los distritos escolares ofrecen la *clase de cuerda* dentro de sus programas educativos (NSPC, 2009) y hay aproximadamente 16.000 profesores de cuerda dando clase en colegios (Gillespie y Hamann, 2009).

En España, en cambio, este tipo de enseñanza es prácticamente desconocida aunque tenga muchos puntos en común con el sistema que se lleva empleando desde hace muchos años y con gran éxito en las bandas de música. Este tipo de enseñanza diferente a la institucionalizada enseñanza instrumental individual es criticada a priori por muchos profesionales de la educación porque implica una visión distinta del problema educativo y, también, porque requiere una actitud que exige muchas veces, ante la falta de material y metodología, un esfuerzo notable de imaginación y de creatividad por parte del profesorado que, por desgracia, no todos los componentes de este colectivo están dispuestos a afrontar.

El capítulo 5 de esta tesis ofrece precisamente una metodología y unos materiales apropiados para adaptar la *clase de cuerda* al currículo normal de música de nuestro país y facilitar así la labor a aquellos profesores que estén interesados en aplicarlo en sus centros.

Siguiendo con el esquema anterior y en el cuadro correspondiente a los conservatorios, hemos señalado la falta de formación pedagógica y la falta de innovación. Resulta muy llamativo que la formación impartida en los conservatorios apenas tenga en cuenta los aspectos pedagógicos cuando, paradójicamente, un porcentaje alto de los profesionales que salen de estos centros se va a dedicar a la enseñanza, ya sea de manera total o parcial, en centros de enseñanza de diversa índole, incluyendo a los propios conservatorios.

Los últimos organismos citados en el esquema y no por ello menos importantes, son las escuelas de música, las bandas de música y otras agrupa-

ciones instrumentales, que durante muchos años han suplido el vacío de conservatorios que existía en nuestro país y, también, la falta de formación musical en los colegios. La regulación y la propia existencia de estas instituciones dependen de la consideración social que se tenga de la música, puesto que son organismos que dependen en muchos casos de los ayuntamientos y esta valoración social depende en gran medida del grado de formación musical de nuestra sociedad.

Hemos dejado a propósito fuera de nuestro esquema los denominados centros integrados de música. Estas son instituciones educativas en las que se imparte al mismo tiempo y de forma integrada, la enseñanza general y la enseñanza musical reglada de los conservatorios. Su escasísima implantación en nuestro país –sólo nos consta la existencia de 7 centros en todo el país– los convierte en una rareza que no tiene apenas trascendencia en la educación musical de nuestra sociedad. No obstante y puesto que resultan ser, desde nuestro punto de vista, una alternativa a considerar para la introducción de la educación musical instrumental en los colegios serán objeto de estudio en un capítulo de nuestra tesis.

Por otro lado los muy favorables resultados educativos que obtienen los alumnos de estos centros no sólo en música, como resulta lógico pensar, sino en el resto de las asignaturas y pese a tener reducido el número de horas de estas, corroboran nuestra justificación de la importancia de la música en la educación.

Algunas de las interrelaciones que aparecen en el esquema al que estamos refiriéndonos serán desarrolladas con profundidad en los capítulos que conforman el cuerpo experimental de esta tesis doctoral. El tema es de tal magnitud que nos vemos obligados a plantearnos límites realistas a esta investigación. Por lo tanto nos centraremos más en unos puntos que en otros. Estos puntos centrales son aquellos relacionados con la enseñanza musical instrumental en los colegios, con la formación del profesorado encargado de impartirla y con nuestra propuesta metodológica de *clase de cuerda*.

Estos contenidos son los que justifican el título de esta tesis: *La enseñanza musical instrumental en la enseñanza obligatoria. La clase de cuerda como alternativa al currículo general*.

La importancia de la música en la sociedad es algo que parece indiscutible. Paynter habla así de ello:

La música sí que importa, a nivel mundial, y evidentemente ha importado a lo largo de todos los siglos que somos capaces de remontar hacia atrás. (1999,15).

También Serrallet, por citar otro de los innumerables ejemplos que hablan de esta importancia, se refiere a ello:

La música, entendida como la más pura expresión cultural del hombre, es un vehículo que permite la evolución de un pueblo, tanto en su faceta artística como en su faceta social. (2010, 45).

Ya hace más de 150 años que Charles Darwin (2009) en su libro *El origen del hombre* se maravillaba de que la práctica musical, que aparentemente no concede al hombre ningún tipo de ventaja evolutiva, estuviera presente de forma más o menos latente o rudimentaria en todas las razas, incluidas las más salvajes. Darwin calificaba la capacidad de humana de producir música como una de sus más misteriosas aptitudes.

Robertson & Stevens (1984) se remontan a culturas tan antiguas como la de los sumerios en la Mesopotamia de los milenios IV y III a. de C. Que nos han legado testimonios escritos de salmos que se cantaban en ceremonias religiosas.

El interés por la música a lo largo de la historia ha tenido distintas motivaciones, algunas de ellas cambiantes y otras que se han simultaneado a lo largo del tiempo:

- De tipo ritual y religioso: la música ha acompañado a la gran mayoría de las ceremonias religiosas, y ha sido vehículo de transmisión de ideas y creen-

cias, reforzando el poder de convencimiento de la palabra. Sin irnos más allá de nuestra propia cultura occidental podemos ver que nuestro repertorio musical está plagado de misas, salmos, oratorios, réquiem, etc. Muchos de los grandes compositores de la historia como J.S.Bach o A.Vivaldi, por citar sólo dos ejemplos, han estado al servicio de diferentes sectas religiosas de su época.

- De tipo político y militar: la humanidad lleva milenios lanzándose al combate cantando himnos o haciendo sonar gaitas u otros instrumentos. Los gobernantes y los líderes militares han sido siempre conscientes del gran poder de la música para provocar sentimientos no completamente explicables desde un punto de vista racional. El sonido es abstracto y manipulable y es por ello que la música ha logrado aglutinar a pueblos enteros en torno a determinados ideales de raza, cultura o religión. La manida máxima de que el arte nos hace mejores es fácilmente refutable y nadie ha expresado este concepto mejor ni de una manera tan humorística como el director cinematográfico Woody Allen: *Cuando escucho a Wagner durante más de media hora me entran ganas de invadir Polonia* (Misterioso asesinato en Manhattan, 1993).
- De tipo cultural: Dawkins (2002) afirma que determinadas tonadas o sonos pueden convertirse, al igual que ciertas ideas, consignas, modas, etc., en *memes*, es decir, unidades de transmisión cultural. Estas, al igual que los genes que saltan de un cuerpo a otro mediante los espermatozoide o los óvulos, se propagan saltando de un cerebro a otro mediante procesos de imitación. La celebre melodía del último movimiento de la 9ª sinfonía de Beethoven puede ser un ejemplo de lo que Dawkins consideraría un meme. Su continua repetición la ha hecho tremendamente popular y se ha propagado esparciéndose de cerebro en cerebro de tal forma que al oírla establecemos una conexión automática con la idea de una Europa unida, algo que dudamos mucho que fuera la intención de Beethoven.
- De interés teórico o científico: en el clasicismo griego los filósofos y científicos intentaban explicar la armonía del universo y el movimiento de los astros a través de las proporciones de frecuencias encontradas en las vibraciones musicales de las cuerdas. La música formaba junto a la aritmética, la

astronomía y la geometría, el “Quadrivium”, que eran las cuatro ciencias que enseñaban los pitagóricos.

En la Edad Media, este Quadrivium formaba parte junto al “Trivium” (gramática, retórica y dialéctica) de las siete artes liberales que se enseñaban a los estudiantes.

Mucho después de todo esto y a finales del siglo XX, exactamente en 1985, el físico estadounidense Edward Witten hace pública una teoría, que hoy por hoy cuenta con una gran aceptación en el mundo científico, que explica la estructura última de la materia y por tanto aporta una nueva explicación sobre el universo: por debajo de las partículas subatómicas están otras estructuras infinitamente pequeñas y alargadas llamadas *cuerdas*. Simplificando al máximo su discurso Witten viene a decir que las partículas subatómicas que observamos son modos de vibración de estas cuerdas al igual que las notas musicales que percibimos son modos de vibración de cuerdas como las de un violín. Resulta fascinante que el pasado lejano y el presente del conocimiento del Universo así como las explicaciones sobre el microcosmos y el macrocosmos converjan de alguna manera en esta teoría.

- Entretenimiento y diversión: la música forma parte importante de nuestra vida cotidiana. Es difícilmente concebible un acto social festivo en el que no intervenga la música: celebraciones familiares, cenas, fiestas de todo tipo. La música está presente en bares, en discotecas, verbenas, salas de espera etc. ¿Qué pasaría si se cortara la música de repente? Paynter cuenta como La Performing Right Society (una sociedad que recauda derechos de los autores) hizo una película llamando la atención sobre la tendencia generalizada a tomarse la música a la ligera:

En la primera secuencia salieron personas disfrutando de la música: un joven sobre patines moviéndose de un lado a otro al ritmo de la música de su walkman, un conductor en un atasco que aliviaba su frustración encendiendo la radio del coche, y el ambiente feliz de una fiesta con gente bailando. De repente y de forma dramática en cada una de las situaciones se quitó la música. Tal y como se puede imaginar, ¡la consiguiente sorpresa y enfado fueron muy evidentes! (Paynter, 1999, 14).

- Como vehículo de expresión: la mayor parte de la población vive la música de una forma más o menos activa. A través de ella canalizamos una parte importante de nuestra expresividad y de nuestra creatividad y esto se puede llevar a cabo de tres maneras distintas: como compositores o improvisadores, como intérpretes, o como oyentes.
- Como motor de cambio social: En palabras de Serrallet:

En los últimos tiempos se ha prodigado un tipo de instituciones musicales que abordan la música desde una perspectiva que trasciende los valores artísticos y estéticos, aunque sin desdeñarlos en absoluto, y que pretende convertirla en una herramienta para el desarrollo humano y social de manera integral. (2010, 43).

Así encontramos orquestas como *La East West Divan Orchestra* fundada por el director Daniel Bareboim, que promueve la convivencia entre judíos y palestinos a través de la participación en proyectos musicales comunes.

Pero quizás el ejemplo más importante y significativo de este tipo de instituciones sea *El Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela*, "*El Sistema*", que ofrece a niños de clases sociales poco favorecidas y de ambientes marginales y degradados la posibilidad de labrarse un futuro digno tanto en lo profesional como en lo humano. Esta organización fue fundada en 1975 por José Antonio Abreu y emplea la orquesta y el coro como instrumentos de socialización y de desarrollo humano. Este modelo de educación que ha triunfado en Venezuela se ha exportado a más de 35 países⁶ siendo calificado como "el milagro musical venezolano".

⁶ También se ha importado a nuestro país. Un ejemplo es *Acción Social por la música*, organización que trabaja por la capacitación, prevención y recuperación de los menores en situación de riesgo mediante la práctica colectiva de la música. En la actualidad cuenta con dos orquestas infantiles en Madrid: la orquesta Fernando el Católico y la orquesta Pío XII. En total suman más de cien miembros, de edades comprendidas entre los seis y los doce años. Según la información que aparece en la página web de dicha organización siguen los métodos de José Antonio Abreu, fundador del Sistema de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela, con quien están hermanados.

Dentro de los frutos más espectaculares del *Sistema* cabe destacar en el plano profesional a la Orquesta Simón Bolívar, al director de orquesta Gustavo Dudamel –uno de los directores más reputados del momento– y a otros muchos músicos profesionales de primera categoría que se han educado en él.

En lo social baste decir que el *Sistema* incluye a día de hoy y dentro de sus programas de educación –hablando solamente de Venezuela– a 400.000 niños y jóvenes distribuidos en aproximadamente 285 orquestas preinfantiles, 220 orquestas infantiles, 180 orquestas juveniles, 30 orquestas profesionales, 1700 coros, y un personal docente de 15.000 profesores. El 75% de estos niños y jóvenes viven por debajo del umbral de la pobreza. En palabras de Simón Rattle, director de la Orquesta Filarmónica de Berlín, que ha colaborado con el proyecto:

Yo diría que nada es tan importante para la música como lo que está ocurriendo en Venezuela. (Arvelo, 2005. Cfr. fuentes audiovisuales)⁷.

Los datos estadísticos, por otro lado, no dejan ninguna duda sobre la importancia de la música en nuestra sociedad actual:

- En cuanto a comportamientos y hábitos: En la encuesta anteriormente mencionada sobre los hábitos y prácticas culturales en España el 84,4% de los encuestados afirma que suele escuchar música, y un 64,8% que lo hace todos los días, siendo la radio el medio más empleado en un 68%, lo que significa una capacidad limitada de selección por parte del oyente y por tanto unas posibilidades de manipulación estéticas muy altas por parte de los medios de comunicación.

La valoración media del grado de interés por la música, sobre diez puntos, es:

En general.....	7,1
Asistencia a conciertos de música clásica.....	4,3
Asistencia a conciertos de música actual.....	6,0

⁷ Palabras extraídas de la película *Tocar y Luchar*.

Escuchar música.....7,3

Es por tanto una valoración bastante alta. Por el contrario, como ya se ha dicho, el porcentaje de encuestados que tocan un instrumento es sólo del 8 % y el de aquellos que cantan en coro es del 2,4%, lo que indica una actitud hacia la música más pasiva que activa. (Ministerio de Cultura, 2011)

•En cuanto a estudiantes matriculados en enseñanzas musicales: el número total de estudiantes matriculados en artes en el curso 2010-2011 es el siguiente:

- Música.....306.005
- Plásticas y diseño.....26.963,
- Danza.....33869,
- Arte dramático.....2.092. (INE, 2013, 87).

Como podemos apreciar la matriculación en música es con diferencia la más alta y supone el 82,9 % de los matriculados en enseñanzas relacionadas con la cultura.

- En el plano económico: aproximadamente el 30% del PIB de los países analizados en un estudio hecho por la Unesco tiene que ver con las industrias artísticas. En Australia, por citar un ejemplo, esto significa un 20% de la actividad económica, lo que supone unas tres veces más que los ingresos generados por la agricultura o la minería (COAEM, s.f.).

Estas cifras dejan clara la importancia de la música en nuestra sociedad actual. Y sin embargo existe una sensación casi generalizada de que es una actividad infravalorada por la propia sociedad y por las entidades públicas responsables de su fomento y educación. Prueba de ello es la reducción notable de horas de estudios musicales que se refleja en los nuevos planes de grado de magisterio, si los comparamos con las que se dedicaban a esta materia en las ya extintas diplomaturas. La reducción de carga lectiva para la asignatura de música en primaria, que se introdujo con la implantación de la LOE⁸, al tener que compartir la hora semanal con la educación plástica es

⁸ Ley Orgánica de Educación (mayo de 2006).

también un indicativo de la poca importancia que se concede a la educación musical. En la ESO⁹ y con la misma ley, se reduce también la carga lectiva de esta asignatura y su continuidad dejando de estar presente en todos los cursos.

También los padres, como comenta Gil Casado (2007), conceden a esta asignatura una importancia secundaria y se pregunta cuáles son los motivos de esta infravaloración justo en una época en la que la música tenga quizás más importancia y repercusión que nunca. En el esquema al que venimos haciendo referencia hemos podido apreciar la existencia de círculos viciosos y de interrelaciones que justifican esta falta de consideración.

Ya en 1939 Stefan Zweig, escribiendo sobre el famoso director de orquesta Toscanini¹⁰, vaticinó la que podía ser una de las claves de este asunto:

Nada hay más peligroso para la dignidad y el ethos del arte que lo untado y cómodo de nuestra actividad artística ordinaria, que la ligereza con que, por obra del fonógrafo y la radio, se pone lo más sublime al alcance aún del más despreocupado, a cada hora; pues esa comodidad hace olvidar a los más el esfuerzo de la creación y los induce a asimilar el arte sin tensión y sin respeto, como la cerveza y el pan. (2010, 76).

Las opiniones sobre las bondades o maldades de la música retransmitida por medios electrónicos no son unánimes ni siquiera entre los propios músicos. El famoso director de orquesta Sergiu Celibidache se declaraba contrario a las grabaciones alegando que ninguna grabación es capaz de captar todos los matices sonoros que se perciben en directo en una sala de conciertos. Por el contrario el no menos famoso y controvertido pianista Glenn Gould, a partir de 1964 se volcó casi exclusivamente en el mundo de las grabaciones abandonando casi por completo la interpretación pública. En palabras del pianista y compositor:

⁹ Enseñanza Secundaria Obligatoria.

¹⁰ Prólogo de S.Zweig al libro *Toscanini* de Paul Stefan. 1936.

[...] el concierto público está muerto [...] Siempre he preferido trabajar en un estudio, grabando discos o haciendo radio o televisión, y no veo el micrófono como un enemigo sino como un amigo, y nada me incentiva más que la falta de público – el anonimato total del estudio – para satisfacer mis propias exigencias conmigo mismo, sin pensar o dejarme influir por el apetito intelectual del público o por la ausencia de apetito. (Gould, 2011, 18).

No creo que Zweig pudiera imaginar nuestro mundo actual en el que, desde cualquier sitio y a través del ordenador o de un teléfono móvil, podemos acceder a millones de ficheros musicales gratuitos a través de servidores como Spotify, donde encontramos más de ocho millones de grabaciones, o a YouTube donde encontramos igualmente millones de grabaciones con imágenes. Esta facilidad y cotidianeidad, unida a la falta de criterios selectivos debida a una deficiente educación musical, pueden ser dos de las razones de esta falta de valoración de la música. *La música forma parte de la vida diaria hasta el punto que no es de extrañar que muchas personas la acepten sin más, y que ni se pregunten siquiera de qué tipo de producto se trata.* (Paynter, 1999, 14).

El hecho de no conocer o entender, como dice Paynter, el tipo de producto de que se trata trae como consecuencia la falta de valoración de la labor del compositor o del intérprete y, como producto que parece llovido del cielo, resulta para muchos incomprensible tener que pagar derechos de autor y les parece moralmente aceptable apropiarse del trabajo ajeno mediante la copia y la distribución ilegal.

Por otro lado no debemos olvidar el enorme auge experimentado por la industria musical en la segunda mitad del siglo XX. Las empresas discográficas han obtenido grandes beneficios con la venta de sus productos, y las radios y las televisiones han publicitado los mismos, previo pago y sin ningún tipo de consideración estética. El hecho de que determinada canción aparezca con mayor frecuencia en determinadas emisoras de radio que utilizan la fórmula publicitaria de cobrar por emitir, no significa necesariamente que esa pieza cuente con mayor aceptación ni tenga valor musical, sino que la empresa discográfica correspondiente ha invertido más medios económicos en su promo-

ción esperando grandes beneficios.

Algunos autores, ante la avalancha indiscriminada de productos musicales de dudoso valor, proponen incluso algún tipo de intervención estatal:

Si el Estado quiere mejorar la educación de la sociedad, tiene que considerar dentro de su “responsabilidad educativa” no sólo a la red de centros educativos, sino también a los grandes medios de masas, por su enorme influencia social: no para manejarlos, sino para impedir que sigan degradando el nivel cultural de la población. (Ubeda, s.f., 2).

En cuanto a la importancia específica de la música en la educación, queremos empezar citando el *Music Manifesto*, una declaración de principios publicada en 2004 en el Reino Unido por más de 500 profesionales e instituciones relacionadas con la música que trata sobre como mejorar la enseñanza musical. Citamos aquí una parte de la introducción firmada por Marc Jaffrey, líder del manifiesto:

We have an opportunity to use music making to provide the wider creative skills such as team work, creative development and risk taking that our young people are going to need desperately as they navigate the hard realities of an unpredictable Century¹¹. (Music Manifesto, 2006, 3).

Este Manifiesto da una idea de la importancia que concede una sociedad como la británica a la educación musical, y cómo justifica ésta por su valor para desarrollar otras habilidades necesarias para el desarrollo del individuo y prepararlo para los retos de un futuro impredecible.

Mientras tanto, y remando en una dirección opuesta a la anterior, la ley de enseñanza LOE redujo en nuestro país el número de horas de música en la educación secundaria obligatoria y en la educación primaria, pese a que somos muchos los que tenemos consciencia de la importancia de la música dentro de

¹¹ *Tenemos la oportunidad de usar la música para proveer las más amplias habilidades creativas como son el trabajo en equipo, el desarrollo creativo y la asunción de riesgos que nuestros jóvenes van a necesitar desesperadamente cuando naveguen por la cruda realidad de un mundo impredecible.*

la educación general y no sólo dentro de la especializada. En este sentido Marchesi señala:

Durante muchos años se pensaba que la educación artística podía ser de interés sólo para quienes veían en el arte un campo de desarrollo profesional, o bien era contemplada como una actividad marginal en las escuelas. Sin embargo, el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituyen una de las estrategias más poderosas para la formación de las personas y son un medio importante para el desarrollo de dimensiones que los currículos formales no alcanzan a fomentar. (2010, 7).

Jugando con el doble significado de la palabra “instrumental”, resulta curioso que muchos de los argumentos que defienden la importancia de la música en la educación son aquellos que defienden su carácter instrumental, es decir, la música como instrumento para desarrollar otras cualidades importantes para la formación integral del estudiante. Y, sin embargo, una de las hipótesis de este trabajo es precisamente que la práctica instrumental –tocar instrumentos musicales– es prácticamente inexistente dentro de nuestra enseñanza obligatoria.

Esto es algo que no ocurre o tiende a no ocurrir en el Reino Unido, donde se está desarrollando desde hace años un ambicioso programa denominado *Wider Opportunities* con el que se pretende que la enseñanza musical instrumental llegue a todos los alumnos. El *Music Education Council* (MEC), organismo británico que conecta todas las instituciones relacionadas con la educación musical, manifiesta con rotundidad en su página web¹² que *All children should have the opportunity to learn to play an instrument and sing in the school*¹³. Esta declaración de principios expresa con claridad quienes deben ser los destinatarios de una educación musical básica, donde se debe impartir esta y en qué debe consistir. En la misma línea Hallam, insiste en la importancia de la

¹² www.mec.org.uk

¹³ *Todos los niños deberían tener en el colegio la oportunidad de aprender a tocar un instrumento y de cantar.*

educación instrumental dentro de la enseñanza musical de los colegios cuando declara que *They need to experience a range of instruments and musical styles and to have the opportunity to progress through to excellence*¹⁴ (2014, 19).

Y siguiendo con el doble sentido de la palabra “instrumental”, nos preguntamos si la música tiene un carácter meramente lúdico y su enseñanza debe estar orientada al aprendizaje de la administración del ocio de los individuos, o si tiene también un valor instrumental fundamental para la interpretación de la realidad y un papel primordial en la formación integral del individuo.

Son menos las referencias que hemos encontrado que justifiquen la importancia de la enseñanza de la música por su valor intrínseco, es decir, como medio de expresión, como medio de disfrute y como conocimiento de un lenguaje muy específico que inunda, como mencionábamos anteriormente nuestra vida cotidiana. Citemos algunos de estos ejemplos:

Y al igual que las asignaturas que exigen un enfoque de aprendizaje lineal hacen, a su manera, una aportación imprescindible a la totalidad de la educación general, las artes, que representan un modo de percepción muy distinta y fundamentalmente holística, ofrecen a los estudiantes algo que, si no fuera por su presencia, no tendrían a su alcance. (Paynter, 1999, 21).

El mismo autor (1999) afirma que el pensamiento y la práctica musical nos lleva a formas de conocimiento y a formas de expresión distintas de las de otras disciplinas, aunque no menos importantes para el desarrollo intelectual. La falta de claridad acerca del papel de la música en el currículo escolar se debe, según el mismo autor, a la tendencia a aceptar sin reparos un tipo de currículo en el que se da preferencia a informaciones basadas en hechos y a descripciones objetivas por encima de otras formas de conocimientos y de expresión, entre ellas las tipificadas por el arte en general y la música en particular. Y en cambio, sabemos que la mayoría de las personas se relacionan con el mundo, tanto objetiva como subjetivamente, a través de los procesos indefinibles, aunque no por ello menos importantes, de las emociones.

¹⁴ *Ellos [los niños] necesitan experimentar una serie de instrumentos y de estilos musicales y tener la oportunidad de progresar para alcanzar la excelencia.*

El hacer música por hacer es un fenómeno cultural importante en muchas sociedades, y esta es según Dollof (2007) la motivación frecuente para organizar bandas y coros.

Para Ball la verdadera razón por la que la música no debería ser una asignatura optativa en los colegios es que

[...] cuando uno ha tocado en un grupo o cantado en un coro, o ha bailado un "strip the willow", o se ha reído, llorado o pasmado ante la pasión y las ideas que otra persona expresa en forma de música, habrá descubierto un camino directo a la esencia que compartimos con todos los seres humanos. (2010, 302).

Son en cambio muy numerosas las opiniones de los que justifican la importancia de la educación musical por su carácter instrumental:

La UNESCO en múltiples trabajos y Conferencias (Congreso Mundial relativo a la Condición del Artista –París, 1997-, Conferencia intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo –Estocolmo, 1998-, Conferencia General del 2003, Anteproyecto para la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Conferencia Mundial sobre Educación Artística –Lisboa 6 a 9 de marzo de 2006-) ha resaltado constantemente la importancia capital de esta Enseñanza para el desarrollo integral del niño. (Gil Casado, 2007)¹⁵.

También del mismo autor:

El Anteproyecto de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística de marzo de 2006 en Lisboa decía claramente que la enseñanza de las prácticas artísticas tienen un papel fundamental en el desarrollo del niño. Requiere atención del profesorado hacia todos los estudiantes, no sólo a los que tienen facilidades y talento. Estimula las capacidades intelectuales, así como su integración en el grupo... Es importante para los estudiantes con dificultades de concentración. Refuerza la autoestima y la integración en un grupo social y cultural. Despierta la creatividad del niño y favorece su capacidad de acción, así como su interés por las artes y la naturaleza. Ayuda a construir la diversidad cultural y el desarrollo sostenible. Es un instrumento de promoción de los valores no sólo éticos sino también estéticos. Incide en el fortalecimiento de la conciencia de sí

¹⁵ Fuente digital sin numeración de página.

de los estudiantes, y de su propia identidad y su interés por el otro. Como resumen termina diciendo que desde hace más de un cuarto de siglo, las investigaciones y las experiencias realizadas por el mundo en este campo destacan el papel de la enseñanza de las prácticas artísticas no sólo como sujeto de estudio sino también como instrumento y metodología de aprendizaje. (Gil Casado 2007)¹⁶.

Cuando la Unesco, habla de la “educación de calidad” como objetivo prioritario señala:

[...] que la educación artística es un instrumento imprescindible para cubrir ese objetivo, ya que constituye un medio, único en su género, para propiciar la realización personal de los individuos, la cohesión social y la reflexión crítica, contribuyendo así a vigorizar una serie de valores universales como la paz, la tolerancia, el entendimiento mutuo y el desarrollo sostenible, [...] (2006, 1).

Los principales argumentos encontrados en defensa de la importancia instrumental de la educación musical se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Estimula las capacidades intelectuales.
- Favorece la socialización del alumno al tener que integrarse en grupos vocales o instrumentales.
- Permite al niño relacionarse con su propia cultura y con la de sus mayores.
- Permite cultivar un amplio espectro de medios de expresión: juego, experimentación auditiva, canto, creación, movimiento, etc.
- Favorece la autoestima.
- Mejora la disposición para aprender.
- Desarrolla la capacidad para trabajar en equipo.
- Desarrolla el pensamiento abstracto.
- A través del desarrollo de la sensibilidad estética se favorece también el respeto y la tolerancia hacia los demás.

¹⁶ Fuente digital sin numeración de página.

- A través de la música se puede conocer, valorar y disfrutar de las expresiones artísticas de diferentes culturas, y esto fomenta en los jóvenes el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural y personal.
- La educación artística puede convertirse en una estrategia clave para el desarrollo de los valores y de la ciudadanía democrática y multicultural.

Una justificación psicológica de la importancia instrumental de la música en la educación la podemos deducir de las teorías de Gardner. El psicólogo Howard Gardner (1983), uno de los directores del *proyecto Zero* de la Universidad de Harvard y premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2011 es el creador de la teoría de las *inteligencias múltiples*. Según esta teoría todos somos capaces de conocer el mundo a través de distintas vías como son el lenguaje, el análisis lógico-matemático, la representación espacial, la música, la cinética corporal, la empatía con los demás, la comprensión de nosotros mismos o del medio ambiente que nos rodea. Las personas, según esta teoría y en palabras de Marchesi, *se diferencian en la intensidad de estas inteligencias. El error del sistema educativo es suponer que todos pueden aprender las mismas materias del mismo modo.*(2010, 9)

Desde el punto de vista neurológico, las investigaciones realizadas mediante tomografías por resonancia magnética demuestran que la práctica y la percepción musical involucra a la casi totalidad del cerebro. Según Ball estamos ante un fenómeno "pancerebral":

No existe ningún otro estímulo que involucre de manera comparable a todos los elementos de nuestra mente y los obligue a entablar un diálogo: al hemisferio izquierdo con el derecho, a la lógica con la emoción. Por eso no necesitamos ningún efecto Mozart para validar la importancia de la música a efectos de desarrollo, cognición, educación o socialización. La música es, lisa y llanamente, un gimnasio para el cerebro.(2010, 288).

Y esto se debe a la complejidad del fenómeno musical tanto desde el punto de vista perceptivo como del motor:

Desde el punto de vista perceptivo se producen en la música variaciones combinadas de prácticamente todos los parámetros acústicos, dándose al

tiempo lo simultáneo y lo sucesivo, acordes dentro de conjuntos de acordes y de conjuntos de timbres insertos en marcos armónicos cambiantes y dinámicos. Desde el punto de vista ejecutivo, la música requiere el desarrollo y la integración de programas motores complejos y elevados niveles de competencia en tareas visuo-espaciales, secuenciales y propioceptivas en relación con tareas motrices concretas. (Dierssen, 2001)¹⁷.

La consecuencia de esta compleja actividad cerebral localizada en muchas y diferentes zonas y hemisferios cerebrales es su capacidad de influencia en otros procesos cognitivos. En palabras de la misma autora:

De todo lo expuesto se concluye que la audición e interpretación musical desarrollan aptitudes motoras, perceptivas y cognoscitivas y activan procesos afectivos y de socialización, hasta el punto de que se ha considerado la actividad musical como un sistema de introducción en el marco cultural. Pensemos que una de las características más sobresalientes del cerebro humano es precisamente su capacidad para modificar su propia estructura y función en respuesta a la experiencia a la que se le somete. Esta capacidad plástica es común a todo el cerebro, pero presenta una clara especialización regional, con una precisa topografía sensorial, motora y asociativa, de tal forma que la estimulación de una áreas (sic) influye no solamente en el desarrollo de ese área concreta, sino sobre el desarrollo general en el cerebro. (Dierssen, 2001)¹⁸.

Todos estos argumentos nos pueden resultar estratégicamente muy útiles a la hora de demandar a las autoridades educativas un mayor peso de la música dentro de la educación y para conseguir una mayor consideración social de la música. Por citar un ejemplo relacionado con esto hablaremos del famoso *efecto Mozart* que causó un gran revuelo tras la aparición de un artículo en 1993 en la revista *Nature* realizado por un equipo de la Universidad de California en Irvine. Dicho artículo estaba basado en un estudio en el que se apre-

¹⁷ Texto extraído de documento digital sin numeración de página.

¹⁸ Texto extraído de documento digital sin numeración de página.

ciaba que alumnos universitarios que habían oído durante diez minutos la sonata para dos pianos K 488 de Mozart obtenían mejores resultados en una prueba de razonamiento espacial, que los que habían oído música relajante o no habían oído nada.

Aunque no existe ni una sola prueba que demuestre la existencia del efecto Mozart (y esa es la conclusión a la que se llegó mediante un estudio específico que se vio obligado a encargar el Ministerio de Investigación y Ciencia de Alemania tras la avalancha de solicitudes y subvenciones para la investigación del tema), lo que sí es cierto es que hubo un aumento considerable de la demanda de educación musical y de la exposición de los niños a la música clásica con la intención, por parte de los padres, de que obtuvieran mejores resultados en matemáticas.

Pero ante esta avalancha de argumentos que defienden el valor instrumental de la educación musical se corre el peligro de perder de vista la importancia de la música en sí misma. A la hora de planificar la enseñanza musical en los colegios lo primero que debemos plantearnos es cuál o cuáles deben ser los propósitos de esta, y cual es el sentido de incluir esta asignatura en la educación obligatoria. De la respuesta a estas preguntas dependerán los objetivos, los contenidos y las estrategias educativas para la asignatura de música.

Los seguidores del método Orff, cuya influencia ha sido decisiva en nuestras escuelas en las últimas décadas, apostaron por el carácter instrumental de la enseñanza musical en las escuelas. Autores como Sanuy y González Sarmiento ven la música en la escuela no como algo importante en sí mismo, sino como formativa física y psíquicamente:

La escuela no es un centro musical especialista como sería un Conservatorio de Música. La Escuela Primaria es el gran mundo donde los niños se educan en un sentido amplísimo total. Allí cultiva el niño todo lo que es necesario para la vida, desarrolla sus sentidos y aprende. (Sanuy & González Sarmiento, 1969, 9).

Nadie parece poner en duda que los colegios no son ni tienen que ser conservatorios, pero cada vez hay más coincidencia en que la enseñanza musical tiene que estar al alcance de todos ya que es una parte importante de la formación del alumno, y por tanto sería injusto privar de ella a determinados estudiantes empleando argumentos como la falta de aptitudes. Como dice Frega:

Fórmulas tópicas y aún vigentes, en algunos sitios, dan la posibilidad de aprendizaje musical solamente a los específicamente dotados. Grave error [...] La música en la educación general, así como las matemáticas o el lenguaje, no apuntan a la formación de especialistas en un área dada, sino a la promoción del desarrollo pleno de las facultades totales del hombre. (1996, 20).

Pero lo que sí parece claro es que con estas buenas intenciones y estas justificaciones instrumentalistas los niños salen de los colegios sin saber apenas música y, por el contrario, no parece tan claro que la música haya ayudado a desarrollar otros aspectos importantes de su personalidad.

Coello & Plata afirman a este respecto que *en nuestro país la educación básica ha propiciado una escasa o nula formación musical* (2000, 16).

A nuestro entender el problema no estriba en la inclusión o no de la música dentro de la enseñanza obligatoria sino en la falta de una idea clara sobre en qué tiene que consistir la educación musical.

Simplificando al máximo, pensamos que las tres preguntas claves que debemos hacernos a la hora de plantear la educación musical en los colegios son:

- ¿A quién va dirigida la enseñanza musical?
- ¿Cuáles deben ser los métodos y los objetivos? Es decir, qué y cómo queremos enseñar.
- ¿Quién o quiénes deben ser los responsables de impartirla?

Como hemos apuntado anteriormente, en el Reino Unido y tras un proceso profundo de reflexión y de autoanálisis sobre lo que estaba pasando en la

educación musical, se empezó a impulsar hace diez años un ambicioso plan educativo denominado *Wider Opportunities (W.O.)*. Este plan responde claramente a las tres preguntas anteriores: todos los niños británicos tendrán acceso a una formación musical gratuita y dentro de su horario escolar. Tendrán la oportunidad de aprender a tocar un instrumento musical, y las clases las darán de forma colegiada el maestro de aula y músicos especialistas.

Todo esto significa en primer lugar la búsqueda de la universalidad de la enseñanza musical. En segundo lugar un enfoque menos instrumentalista de la música dando más importancia al hecho musical en sí, o sea, hacer música en su significado más amplio que abarca tanto la interpretación como la creación. Y, por último, un cambio en la mentalidad “orffiana” de que el maestro es el único responsable de la educación musical en el colegio para dejar paso en este proceso al músico. La postura educativa que defendemos en esta tesis coincide con estos tres puntos y yendo incluso más allá en lo referente al tercero de ellos creemos que se trata no sólo de dar paso a los músicos en el proceso educativo sino que forzosamente deben ser estos los encargados de realizarlo y no los maestros.

En nuestro país la situación es bien diferente a la del Reino Unido y sólo existe una coincidencia con W.O. en cuanto al primer punto: la formación musical es universal y gratuita. En cambio, en lo que se refiere a objetivos, métodos y a quien es el responsable de la enseñanza existen posiciones muy distintas al modelo británico. Básicamente nos encontramos con dos posturas que a nuestro entender no tendrían por qué ser excluyentes:

La de los que defienden que la importancia principal de la música y lo que justifica su implantación como asignatura en la enseñanza obligatoria, radica fundamentalmente en su valor instrumental, es decir, en su valor como instrumento que facilita el aprendizaje de otras asignaturas, que aumenta nuestra capacidad de trabajo individual y en equipo, que mejora nuestra sociabilidad y que nos hace más tolerantes con otras culturas.

La segunda postura es aquella que defiende que la música tiene valor en sí misma como expresión cultural universal que ha existido desde que tenemos

datos de los primeros humanos, y que permite una percepción y comprensión del mundo a niveles distintos que otras enseñanzas o prácticas culturales.

La primera posición, que ha tenido gran desarrollo en la segunda mitad del siglo XX con metodologías como las derivadas de las propuestas de Karl Orff o el método Kodaly, lleva subyacente —a nuestro modo de ver— la idea de que en los colegios resulta suficiente con aplicar a los niños un ligero barniz musical y facilitarles un ligero contacto con la práctica musical empleando instrumentos de utilización muy sencilla e inmediata como son los tambores, las flautas de pico o los xilófonos. Y si es poco lo que el alumno debe aprender parece justificable que también sea poco lo que debe saber el maestro. La triste realidad en muchos casos es que los alumnos no aprenden música porque el profesor no sabe música. De esto trataremos en el capítulo 1º de esta tesis.

En resumidas cuentas, estos métodos parecen pretender que los alumnos disfruten de experiencias musicales para ser mejores personas, pero no para aprender música ya que no se puede obviar que el aprendizaje de estos instrumentos carece prácticamente de recorrido posterior y por tanto no se plantea con ellos el objetivo de facilitar la incorporación de nuestros alumnos a la vida musical de nuestra sociedad.

También es propio de esta primera postura el pensar que el aprendizaje musical “serio” es patrimonio de los conservatorios y otros centros, y va dedicado a una élite “más dotada musicalmente”. Según algunos autores que defienden esta postura debe ser otra la intención de la enseñanza musical en los colegios y deben ser otros distintos de los músicos los que la impartan.

Sanuy y González (1969) afirman en la versión española del tratado de K. Orff *Orff-Schulwerk*, que la música, al ser un componente más de la educación integral, ha de estar en manos del maestro, y que el incluir dentro de la escuela primaria a especialistas profesores de música, además de ser costosísimo incluye aspectos muy negativos en todos los órdenes.

Y, sin embargo, el Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela desmiente por completo dicho planteamiento, demostrando que la enseñanza musical “sería” que ellos imparten de forma generalizada a más de 400.000 niños y sin discriminación no sólo cumple con los objetivos de integración social de niños y jóvenes marginados socialmente, sino que les proporciona conocimientos musicales de nivel suficiente como para desarrollar carreras musicales profesionales o para simplemente participar de forma activa en la vida social musical de sus entornos.

Por desgracia, según nuestro punto de vista, la primera opción es mayoritaria. Como veremos en las encuestas analizadas en el capítulo 1º de esta tesis, la mayoría de los encuestados –concretamente el 93,85%– han recibido este tipo de enseñanza en los colegios. También, como hemos citado anteriormente y como veremos en el capítulo dedicado a la enseñanza instrumental en los colegios de la Comunidad de Madrid, la inmensa mayoría de los colegios de esta Comunidad imparten este tipo de enseñanza (en sólo 9 de los 1781 colegios existentes nos consta que se imparte otro tipo de enseñanza musical).

La segunda posición aboga más por la importancia intrínseca de la música y, sin desdeñar en absoluto las razones aportadas por los que justifican la primera de las posturas, hace mas hincapié en que el objetivo fundamental de la enseñanza de la música debe ser obviamente que los alumnos aprendan música. Es en este segundo frente donde nos alineamos y ya que consideramos que el aprendizaje instrumental es una parte imprescindible de la enseñanza musical deberemos buscar metodologías adecuadas que nos permitan impartir este tipo de enseñanza a toda la clase como se imparten el resto de las asignaturas del currículo. El capítulo 5º de esta tesis es precisamente una propuesta metodológica basada en la *clase de cuerda* como vehículo para desarrollar en dos cursos de primaria todos los contenidos y objetivos del currículo obligatorio de música. Previamente en el capítulo 4º intentaremos demostrar que este currículo que dictan las leyes de educación no es la causa de la deficiente educación musical que se ofrece en muchos centros educativos y que no

debería impedir que se imparta una educación musical diferente y de mayor calado.

La enseñanza instrumental en grupo no es un fenómeno nuevo ni reciente aunque en nuestro país sea un tema casi desconocido con excepción de las escuelas de las bandas de música. En el capítulo 5º veremos que se viene impartiendo en el Reino Unido y en Estados Unidos desde hace cien años. Tampoco son nuevos los métodos que han pretendido generalizar la enseñanza de los instrumentos de cuerda. En la segunda mitad del siglo XX surgieron métodos como el método *Suzuki* o el *Roland* encaminados en principio y de forma generalizada, a la enseñanza del violín desde edades tempranas. Estos métodos iban más en la línea de la segunda postura de la que estamos hablando que defiende que la música no solo es una herramienta para aprender otras cosas, sino un fin en si misma.

El hecho de que un país avanzado cultural y económicamente como es el Reino Unido haya hecho una apuesta muy importante para introducir la enseñanza musical instrumental en las escuelas de manera universal mediante el programa *Wider Opportunities*, da idea de la importancia del tema y supone un fuerte respaldo a la segunda postura que demanda un mayor peso de la educación instrumental en las aulas.

También en Estados Unidos, como ya hemos comentado anteriormente, es muy frecuente este tipo de enseñanza instrumental generalizada mediante la *clase de cuerda* o aún más frecuentemente a través de la clase de banda.

El Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela es también una prueba evidente de que es posible una formación musical generalizada y de calidad impartida en grupo a través de la práctica orquestal.

Estas experiencias nuevas y no tan nuevas, junto con el estudio de algunas otras que se están llevando a cabo en algunos centros de nuestro país —concretamente en colegios de la Comunidad de Madrid y en centros integrados de música— resultan ser, a la postre, una fuente de información que nos

aporta pistas sobre cómo hacer que la educación musical sea más práctica y completa y que ofrezca más posibilidades de disfrute y de enriquecimiento personal a nuestros alumnos durante su época escolar y, también, en su vida posterior. En pocas palabras: para que los alumnos aprendan música y puedan disfrutar de ese conocimiento en el presente y en el futuro.

Estado de la cuestión.

Esta tesis abarca el estudio de diferentes temas relacionados con la educación musical en la enseñanza obligatoria por lo que más que hablar del estado de la cuestión debemos referirnos al estado de las cuestiones.

Existe abundante información referente a la parte introductoria en la que hablamos de la importancia de la música en nuestra sociedad y en la educación, así como acerca de la legislación referente a la educación musical en nuestro país y a las innovaciones pedagógicas relacionadas con la educación musical en general.

No hemos encontrado, en cambio, ningún libro que trate el tema de los *centros integrados de música* que nosotros abordamos en el capítulo 2º y sólo una tesis doctoral¹⁹ – la de Andreu (2012) que hable de estos centros. Hemos hallado pocos artículos al respecto y es por ello por lo que hemos tenido que recurrir en ese capítulo concreto a las entrevistas personales. Pensamos que el motivo de esta ausencia de documentación estriba en la escasa implantación que han tenido este tipo de centros en nuestro país.

Sí hemos encontrado artículos referentes a la formación de los estudiantes de magisterio musical y a la controversia sobre maestros generalistas o especialistas. En cuanto a tesis doctorales referentes a este tema sólo hemos encontrado la de Carbajo (2009).

¹⁹Hemos utilizado como fuentes para esta información TESEO que es la base de datos sobre tesis doctorales del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y TDR (Tesis Doctorales en Red).

Con respecto al capítulo 3º que habla de la enseñanza instrumental en los colegios de la Comunidad de Madrid no existe apenas información al respecto. No hemos localizado ni una sola tesis doctoral que trate de este tema. La información existente se refiere exclusivamente a la metodología Orff y afines y no hemos hallado ningún libro o artículo que plantee la posibilidad de otro tipo de enseñanza instrumental. En este capítulo hemos basado nuestra investigación en las encuestas enviadas a los centros escolares de la Comunidad de Madrid y en las entrevistas realizadas a los profesores y responsables de aquellos centros en los que sí se imparte educación instrumental que va más allá de la metodología Orff.

Sí podemos encontrar abundante información, tratados y métodos referentes a los aspectos técnicos de la enseñanza específica de cada uno de los instrumentos de cuerda. En el caso concreto de nuestro país esta información está siempre enfocada a la clase individual y no a la *clase de cuerda* en grupo que es el método que proponemos en esta tesis. La enseñanza instrumental en grupo requiere la aplicación de metodologías y formas de hacer diferentes de las tradicionales clases individuales de instrumento en las que el alumno toca y el profesor corrige. No hemos encontrado ninguna publicación ni ninguna tesis que haga la más mínima referencia a esta enseñanza, sólo el artículo de Valcárcel (2012) habla de este tema y siempre desde un punto de vista muy general.

En general, la bibliografía citada en el capítulo 5º –sobre todo la referente a contenidos y estrategias para la *clase de cuerda*–, incluye sólo a los autores que han abordado la enseñanza técnica instrumental y el resto de los contenidos específicamente desde la *clase de cuerda*. No hacemos alusión, por tanto, a otros muchos textos de gran interés que abordan estos mismos temas desde el enfoque de la clase individual tradicional, aunque obviamente forman parte de nuestro bagaje educacional y están incluidos de forma implícita en esta tesis.

Ante la falta en nuestro país de bibliografía al respecto, hemos tenido que recurrir a publicaciones inglesas y sobre todo estadounidenses. En estos

países, sobre todo en el segundo, existe abundante información sobre este tema, ya que la *clase de cuerda* al igual que la clase de banda es una práctica usual en los centros escolares.

Dentro de las publicaciones americanas destacaríamos el libro de Cooper (2004): *Teaching Band & Orchestra. Method and materials*, y el de Gillespie y Hamann (2009): *Strategies for Teaching Strings. Building a Successful String and Orchestra Program*, por tratarse de manuales que abordan todos los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza de instrumentos de cuerda en grupo. La principal objeción que podemos hacer a estos dos libros es que están escritos desde la especial idiosincrasia educativa estadounidense y, por lo tanto, algunos de los aspectos tratados en ellos como pueden ser el repertorio, la captación de alumnos en los centros o el tiempo que las leyes americanas dedican a la enseñanza de la música, por poner unos ejemplos, son muy diferentes a los de nuestro país. Esta es una de las razones que nos han llevado a ofrecer en el capítulo 5º una propuesta personal de *clase de cuerda* adaptada a nuestras condiciones educativas y concretamente al currículo vigente en la Comunidad de Madrid.

Además de las aportaciones de los autores anteriormente citados y de otros muchos, hemos encontrado también documentos muy útiles publicados por asociaciones profesionales de la educación como *American String Teachers Association* (ASTA) o *The National Association for Music Education* (NAfME). En el Reino Unido también encontramos publicaciones sobre el tema provenientes de asociaciones como la *Federation of Music Services* (FMS), la *National Association of Music Educators* (NAME)²⁰, o the *Royal College of Music*.

Con el material musical a emplear en la práctica de estas formas colectivas de enseñanza instrumental ocurre algo semejante: su producción en nuestro país es escasa por no decir inexistente y tenemos que recurrir a editoriales

²⁰ Ambas asociaciones han pasado recientemente a formar parte de Music Mark, The UK Association for Music Education. Este organismo independiente engloba entre otros a alrededor de 12.000 profesores instrumentales y de aula.

británicas, húngaras y americanas. Es por esto, y porque hemos querido que nuestra propuesta de método de enseñanza ofreciera —además de otros— repertorio propio de nuestra cultura musical, por lo que en el capítulo 5º incluimos materiales propios fruto de nuestra experiencia docente en este ámbito²¹.

En los apéndices incluimos una descripción y comentario de los métodos que hemos encontrado en el mercado que están enfocados a la enseñanza de los instrumentos de cuerda en grupo.

Esta falta de documentación general sobre el tema, de composiciones y de arreglos musicales que puedan ser utilizados en la *clase de cuerda* se debe a que este tipo de enseñanza es casi inexistente en nuestro país. Lo más que ofrecen la mayoría de los colegios, como demostramos en el capítulo 3º, es la enseñanza generalizada de instrumentos Orff y en menor escala, de forma selectiva y casi siempre ofertados como actividad extraescolar, otros instrumentos como el piano o la guitarra.

Otra de las causas posibles para que no exista en nuestro país bibliografía al respecto es por la escasa incorporación de los músicos al mundo universitario que es un terreno propicio para la investigación o al menos sobre el papel debería de serlo y clásicamente lo ha sido. Resulta sorprendente que nuestros conservatorios superiores no ofrezcan programas de doctorado lo cual no facilita precisamente el acceso de los músicos al mundo de la investigación y de la innovación.

Motivaciones para la realización de este trabajo.

La elección del tema de la educación instrumental en la enseñanza obligatoria se debe a nuestra frustrante constatación de la falta de conocimientos musicales de la mayoría de los alumnos cuando abandonan su etapa escolar.

²¹ El libro *Ocho piezas fáciles para orquesta de cuerda* publicado por el autor de esta tesis en 1995 fue posiblemente el primero en nuestro país que incluía partes facilitadas y que estaba pensado para la enseñanza de instrumentos de cuerda en grupo.

Con nuestra propuesta alternativa de enseñanza pretendemos ser de utilidad a aquellos que piensan como nosotros que lo que estamos enseñando en nuestros colegios es insuficiente y que la música puede y merece ocupar otro lugar en la enseñanza. En palabras de Hallam: *Just having music is not enough. Music education must be a quality experience. Research shows that poor quality experiences can actively put people off music*²² (2014, 18).

Nuestra condición de ex-alumno de conservatorio, de ex-profesor también de conservatorio, de profesor de violín del British Council School –un centro que integra en cierta medida la educación instrumental dentro de su currículum–, de ex-profesor de música en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá y de músico instrumental y compositor en activo nos ayuda a observar el fenómeno de la educación musical con distintos enfoques y esto nos permite aportar una visión más interrelacionada del problema.

Como profesor de instrumento, llevamos más de diez años experimentando nuevas alternativas de enseñanza instrumental basadas fundamentalmente en la enseñanza de instrumentos de cuerda en grupo, y las conclusiones a las que hemos llegado y el material que hemos ido acumulando como fruto de esta experiencia personal creemos que pueden ser de utilidad para aquellos que piensan que es bueno intentar hacer, aunque solo sea a veces, las cosas de otra manera.

Esta forma alternativa de enseñanza musical a través de la orquesta de cuerda que en nuestro país es novedosa, sobre todo si pensamos en aplicarla a la enseñanza obligatoria, no lo es en otros países, ni es en absoluto de nuestra invención, pero en su práctica y desarrollo a lo largo de los años hemos ido introduciendo aportaciones de nuestra propia cosecha y la hemos ido estructurando, analizando y racionalizando de forma metódica para que pueda ser utilizada por otros profesores. La propuesta de adaptación del método al currículo de la Comunidad de Madrid la hace además factible desde el punto de vista

²² *No es suficiente sólo con tener música. La educación musical debe ser una experiencia de calidad. Las investigaciones demuestran que las experiencias cualitativamente pobres pueden sacar a la gente de la música.*

legal.

Son varios las pruebas que nos llevan a creer que la alternativa de enseñanza instrumental en grupo es eficaz y factible. Por un lado los resultados obtenidos en Venezuela con el sistema de Orquestas Infantiles nos reafirman, sin duda, en la idea de que es posible introducir en los colegios una enseñanza instrumental de mayor nivel que el actual; que conviene hacerlo de forma generalizada, y, además, que no sólo es posible sino que puede resultar algo enormemente enriquecedor.

Por otro lado, el hecho de que un país de amplia tradición musical como es el Reino Unido, se plantee que es necesario un cambio en la enseñanza de la música en los colegios, y que ese cambio pasa indefectiblemente por potenciar la enseñanza instrumental (incluyendo la voz como instrumento), nos vuelve a reafirmar en la idea de que ese es un buen camino.

Y de forma más directa, el haber podido comparar personalmente los resultados obtenidos por los alumnos de dos centros distintos desde el año 2006 al año 2013 empleando con unos el sistema tradicional de enseñanza individual y con otros la *clase de cuerda*, también nos ratifica en la validez de la enseñanza instrumental en grupo.

PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Objetivos.

Los objetivos que nos planteamos en esta tesis, no necesariamente por orden de importancia, son los siguientes:

- Analizar cuantitativa y cualitativamente cual es la situación de la enseñanza instrumental en los colegios, tomando como muestra la Comunidad de Madrid.
- Analizar las dos causas que consideramos que tienen mayor res-

ponsabilidad en la deficiente educación musical en los colegios:

- La formación musical de los maestros.
- El currículo para la enseñanza musical en la educación obligatoria.
- Aportar información objetiva y contrastada que justifique la importancia y la necesidad de modificar nuestros esquemas de enseñanza instrumental en los colegios.
- Ofrecer información sobre experiencias educativas en las que esta innovación ha sido posible.
- Analizar la viabilidad legal, económica y organizativa de estas propuestas específicas de innovación pedagógica.
- Estudiar los centros de integración musical existentes en España para extraer de ellos posibles soluciones organizativas y metodológicas extrapolables a la enseñanza general.
- Aportar una metodología propia basada en la *clase de cuerda* como alternativa a la educación musical en la enseñanza obligatoria. Para ello estudiaremos, al igual que en el punto anterior, su viabilidad y haremos una adaptación de la misma al currículo vigente en la Comunidad de Madrid.

Hipótesis.

Las hipótesis que sustentan esta investigación y que serán el fundamento para conseguir los objetivos que nos hemos propuesto son las siguientes:

- La enseñanza instrumental en nuestros colegios es prácticamente inexistente limitándose casi exclusivamente al empleo de instrumentos Orff.
- Un gran porcentaje de alumnos terminan su etapa escolar sin tener apenas conocimientos musicales.
- La falta de formación instrumental específica y musical en general de una mayoría de los alumnos de magisterio hace que se perpetúe una ense-

ñanza deficiente en los colegios.

- Nuestro sistema educativo musical contempla de forma subyacente, ya que no de forma oficial, dos niveles de enseñanza musical: una enseñanza de calidad y completa para una élite encaminada a la profesionalización y otra muy básica y claramente insuficiente que es la que se imparte en los colegios.

- Los centros integrados de música no han supuesto una solución al problema, pero los resultados obtenidos en ellos demuestran que una mayor integración de la enseñanza musical en los currículos escolares no sólo es posible sino que resulta beneficiosa para la formación integral de los alumnos.

- La legislación en materia de educación musical es ambigua en cuanto a objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Esta ambigüedad dificulta que se articulen y se desarrollen metodologías con fines, medios y objetivos claros pero no justifica el tipo de enseñanza que se está impartiendo en general ni impide que se ofrezca una enseñanza musical más completa y efectiva.

- Existen alternativas viables legal, organizativa, económica y metodológicamente para introducir en los colegios una enseñanza instrumental distinta de la basada en la metodología Orff y afines.

- La propuesta más favorable para introducir la enseñanza instrumental en la enseñanza general es la clase instrumental curricular, generalizada e incluida dentro del horario lectivo. La *clase de cuerda* cumple esos requisitos y es una solución viable al problema. Su adaptación al currículo de la Comunidad de Madrid es perfectamente posible.

Fuentes y bibliografía.

En el apartado sobre el estado de la cuestión decíamos que, en lo referente a la enseñanza instrumental en la enseñanza obligatoria, encontrábamos poca información –con la excepción de lo relacionado con el método Orff y otras metodologías afines– y que esto podía deberse a que este tipo de enseñanza no se ofrece en nuestro país y también a la escasa incorporación de los

músicos al mundo universitario que ha sido, o al menos debiera de ser, un terreno propicio para la investigación.

Esta tesis relaciona aspectos distintos del mismo problema y no hemos hallado ninguna fuente que podamos considerar clave en el tratamiento del asunto de forma general. Por lo tanto no hablaremos de una bibliografía crítica sino de una bibliografía general en la que incluiremos todas las fuentes consultadas. La clasificamos en cuatro apartados:

- Libros.
- Artículos y documentos.
- Páginas web.
- Fuentes audiovisuales.

Método.

Al tratarse este de un trabajo de investigación que relaciona y analiza distintos aspectos de un mismo problema el método empleado en los diferentes capítulos no es único. Hemos utilizado los siguientes:

Métodos cuantitativos. Tratamiento estadístico de los resultados de las encuestas:

- A alumnos de la Escuela de Magisterio.
- A profesores del British Council School y de otros centros educativos de La Comunidad de Madrid.

Métodos cualitativos. Entrevistas personales:

- A profesores y directores de Centros Integrados de Música.
- A profesores de centros donde se llevan a cabo experiencias de integración de la música instrumental.

- A responsables de educación de la Comunidad de Madrid.

Métodos descriptivos:

- Ordenamiento, descripción, análisis y comparación de la información obtenida mediante las entrevistas y las encuestas, para validar o no las hipótesis planteadas.
- Recopilación y revisión del material referente al tipo de enseñanza instrumental que preconizamos: libros, partituras, vídeos, etc. Aquí se incluyen los arreglos, composiciones y ejercicios diseñados por el autor, algunos de ellos ya publicados.
- Ordenamiento de los apuntes, informes de evaluación y programas de concierto, recopilados por el autor durante los últimos veinte años de dedicación a la enseñanza instrumental.

Plan de desarrollo de la investigación.

La tesis se presenta organizada en cinco capítulos.

Capítulo 1. FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE MÚSICA. ENCUESTA A LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ.

Este capítulo gira en torno a una encuesta realizada en junio de 2010 a estudiantes de la especialidad de Magisterio musical de la Universidad de Alcalá. La información obtenida se compara siempre que es posible con datos de otra encuesta similar realizada por Alonso (2004) en 2001 a alumnos de los tres cursos de la Escuela de Magisterio de Toledo.

También se comparan aquellos datos que hacen referencia al perfil previo de formación musical de los alumnos encuestados que cursan la especialidad de Magisterio Musical con los de otros alumnos del nuevo Grado en Educación Primaria. Esta última información se ha obtenido mediante una segunda encuesta realizada durante el curso 2011/2012 a alumnos del mismo centro universitario.

A través de estas encuestas analizamos el nivel de formación musical con el que acceden los alumnos a estos estudios universitarios, cómo influye esta preparación previa a la hora de afrontar los programas de la especialidad de magisterio musical y cómo puede influir esta formación previa en la posterior actividad musical docente.

Estas encuestas nos sirven también para analizar el grado de implantación en los colegios de las enseñanzas musicales instrumentales y nos sirven de punto de partida para ulteriores reflexiones.

A parte del análisis y discusión de los resultados obtenidos en las encuestas, incluimos también en este capítulo dos apartados denominados *Introducción* y *Especialistas versus generalistas* que conforman el grueso de este capítulo. En dichos apartados tratamos de lo que ha sido la preparación de los encargados de la educación musical en primaria desde que apareció con la LOGSE en 1990 la figura del Maestro en Educación Musical, hasta su desaparición veinte años después con la adaptación de los planes de estudio de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Con estas últimas reformas la especialidad de música desaparece para dar paso a unos estudios de grado generalistas: Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil. La especialidad de música queda reducida a una mención y esto nos lleva a discutir sobre la controversia que ha existido y que existe sobre quienes deben ser los responsables de la educación musical en primaria: los maestros especialistas o los maestros generalistas.

Finalizamos el capítulo hablando de cual puede ser el futuro de la formación de los maestros de música según las últimas reformas universitarias.

Capítulo 2. LOS CENTROS INTEGRADOS DE MÚSICA: UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LOS COLEGIOS.

Desde la aparición de la LOGSE nuestro sistema educativo plantea la existencia de Centros Integrados de Música como una opción alternativa para compaginar en tiempo y espacio el estudio de las asignaturas de la enseñanza general y los estudios reglados de música.

A día de hoy son pocos –siete según nuestra información– los centros que ofrecen esta opción educativa. Tres de estos centros integran las enseñanzas elemental y profesional:

- Centro Integrado de Música padre Antonio Soler (S. Lorenzo del Escorial, Madrid).
- Centro Integrado Oriol Martorell (Barcelona).
- Escolanía de Montserrat (Montserrat, Barcelona)

Otros tres sólo integran la enseñanza elemental:

- Centro Integrado de enseñanzas elementales de la Unió Musical de Liria (Valencia).
- Colegio público Vázquez de Mella (Pamplona).
- Centro Integrado de Música Arenas-Albéniz (Las Palmas).

Y sólo uno ofrece exclusivamente enseñanza profesional:

- Centro Integrado de Enseñanzas Musicales y ESO Federico Moreno Torroba (Madrid).

El capítulo comienza con una introducción y un apartado al que denominamos *Un proyecto alternativo*, que constituyen el grueso del mismo.

A continuación pasamos a una descripción y a un estudio de cada uno de estos centros, obteniendo en muchos casos información a través de entrevistas realizadas a profesores y directores de los mismos ya que, como hemos mencionado anteriormente, existe muy poca bibliografía al respecto.

Nos hemos interesado por la demanda social existente por estos centros, los resultados educativos obtenidos en ellos y su viabilidad a nivel organizativo. Aunque podemos considerar anecdótica la implantación en nuestro país de los centros integrados, nos dan pistas sobre cómo generalizar en los centros escolares una enseñanza musical de calidad, que es la principal motivación que nos ha llevado a escribir esta tesis.

Añadimos al final del capítulo un apartado sobre proyectos frustrados en el que analizamos las dificultades que han encontrado algunos centros educativos que intentaron en su momento la integración musical.

Capítulo 3. LA ENSEÑANZA MUSICAL INSTRUMENTAL EN LOS COLEGIOS. LA COMUNIDAD DE MADRID COMO PARADIGMA. ESTUDIO COMPARATIVO DE NUEVE CENTROS.

Una hipótesis que planteamos en esta tesis es que la enseñanza instrumental en nuestros colegios es prácticamente inexistente limitándose casi exclusivamente al empleo de instrumentos Orff, y otra que un gran porcentaje de alumnos terminan su etapa escolar sin tener apenas conocimientos musicales. Nosotros, además, insistimos en que lo primero es la causa de lo segundo.

En este capítulo analizamos la situación de la enseñanza instrumental en los colegios de la Comunidad de Madrid. También comparamos nueve centros educativos de la comunidad que presentan nueve modelos diferentes de integración de la enseñanza de los instrumentos convencionales en el currículum y en el horario normal escolar. Este análisis comparativo nos sirve para estudiar la viabilidad de la inclusión de este tipo de enseñanza en los colegios desde el punto de vista organizativo, económico y de compatibilidad con los currículos oficiales de las enseñanzas primarias, secundarias y bachillerato. Para ello analizamos y comparamos los siguientes aspectos:

- Horarios de inserción de la enseñanza instrumental.
- Inserción o no de la enseñanza instrumental dentro del currículo normal.
- Metodología empleada.
- Alumnos implicados en la actividad.
- Instrumentos ofertados.
- Financiación de la actividad.
- Tipo de profesorado que imparte la asignatura.

Las herramientas empleadas en este capítulo han sido:

- La información previa basada en nuestra experiencia educativa en el sector y en nuestros contactos. De esta manera hemos localizado 8 centros que cumplían los requisitos que nos hemos planteado: ofrecer enseñanza de instrumentos musicales convencionales –no sólo los denominados instrumentos Orff– y que esta enseñanza se realice dentro del horario escolar. Los centros que hemos analizado son: British Council School, Colegio Público el Quijo-

te, Colegio Alemán, Colegio Mirabal, Campus Musical Barrio Casa de Campo, CIPS Adolfo Suárez, King's College y el IES Las Rozas-1.

- Un sondeo realizado al azar en 177 centros escolares de la Comunidad de Madrid De estos 177 sólo dos han contestado afirmativamente y sólo uno, el IES Madrid Sur, cumplía los requerimientos solicitados y por lo tanto lo hemos incluido dentro de nuestro análisis comparativo.

- Una encuesta realizada a los profesores de instrumento de los centros anteriormente citados en la que se les preguntaba sobre:

- Su conocimiento de otros centros que integren la enseñanza instrumental dentro del horario escolar.
- Las ventajas y los inconvenientes de esta integración.
- El respaldo que reciben por parte de la dirección y del resto del profesorado no músico.
- Los medios con los que cuentan para desarrollar su trabajo.
- El grado de innovación que encuentran en la enseñanza instrumental dentro de su entorno profesional.

- Entrevistas a profesores y directores de los centros citados. A todos ellos se les ha preguntado sobre:

- Organización.
- Metodología.
- Evaluación y exámenes.
- Financiación.
- Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro.

- Análisis de los datos cuantitativos y cualitativos aportados por los centros.

- Análisis sobre la información referente al tema, recogida por el autor en apuntes y diarios durante más de veinte años de dedicación a la enseñanza.

En el último apartado del capítulo nos preguntamos cuales pueden ser las causas de que la enseñanza instrumental esté tan poco extendida en nuestros colegios y analizamos las siguientes posibles causas:

- Que haya falta de demanda o interés social.

- Que esta enseñanza no tiene cabida dentro de nuestro sistema educativo.
- Que no encaja dentro de los currículos de educación musical.
- Que existan motivos de tipo organizativo, como puede ser la dificultad para integrar esta enseñanza dentro del horario lectivo.
- Que el tipo de centro –público o privado– pueda ser determinante.
- Que sea costosa económicamente.
- Que haya motivos metodológicos como la necesidad de planteamientos diferentes para poder llevarla a cabo.
- Que el profesorado no está preparado para este tipo de enseñanza.

Una de las principales conclusiones que extraemos de la investigación realizada en este capítulo es que es importante que la educación instrumental esté al alcance de todos los alumnos y no sólo de unos cuantos, y que para que esto sea posible la mejor opción es introducirla dentro del currículo oficial de música y realizarla dentro del horario escolar normal. Para esto son necesarias una planificación y una adaptación de contenidos y objetivos al currículo normal de música. Nosotros hemos elegido la *clase de cuerda* como vehículo para conseguir los fines educativos que nos proponemos y de ella concretamente tratan los dos últimos capítulos de esta tesis.

Capítulo 4. LA LEGISLACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA. LA COMUNIDAD DE MADRID COMO PARADIGMA.

En el capítulo anterior hemos podido comprobar que la educación instrumental en los colegios, que a nuestro parecer es esencial para que podamos hablar de una auténtica formación musical, es prácticamente inexistente en la Comunidad de Madrid salvo contadas excepciones. En dicho capítulo buscamos las posibles causas de esta carencia analizando la demanda o interés por este tipo de educación, su posible cabida dentro del sistema educativo y los posibles problemas de tipo organizativo, económico, metodológico o de preparación del profesorado que este tipo de enseñanza puede plantear.

Precisamente, su cabida o no dentro de nuestro sistema educativo, es una de las posibles causas que barajamos y además tiene absolutamente que ver con una de las hipótesis que planteamos en esta tesis que es que la legislación en materia de educación musical aún siendo ambigua en cuanto a objetivos, contenidos y criterios de evaluación no justifica el tipo de enseñanza que se está impartiendo en general ni cierra el paso a otras alternativas más musicales, completas y efectivas como la que proponemos.

En primer lugar hacemos un repaso de lo que ha supuesto para la legislación española la educación musical en la enseñanza obligatoria desde 1945 – que es cuando aparece por primera vez el término “música” en las leyes educativas– hasta la ley actual.

A continuación, tomando la Comunidad de Madrid como ejemplo, hacemos un análisis de sus actuales leyes de educación en lo concerniente a la enseñanza de la música en todos los tramos de la enseñanza obligatoria.

Tras llegar a la conclusión de que la ley deja abiertas las puertas a una enseñanza instrumental más completa y a metodologías diferentes de las que se emplean habitualmente, estudiamos en concreto si la *clase de cuerda*, que es la metodología que nosotros proponemos como alternativa al currículo normal, tiene cabida dentro del mismo y si es por lo tanto viable legalmente.

Lo primero que hacemos es seleccionar el curso apropiado para implantar el nivel inicial de *clase de cuerda*. Para ello nos basamos en la experiencia de autores consultados y en la nuestra propia. El periodo elegido como idóneo es el 2º ciclo de primaria que comprende los cursos 3º y 4º.

Tras justificar la elección de estos curso pasamos en otro apartado de este capítulo a analizar el currículo de educación del Área de Educación Artística para este tramo que viene desarrollado en el decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid. En este análisis seguimos la estructura general del currículo teniendo en cuenta:

- Objetivos.
- Contenidos .
- Criterios de evaluación.
- Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas.

Y tras este análisis llegamos a la conclusión de que los objetivos generales que establece el currículo y sus contenidos, además de otros que no aparecen en el mismo, pueden ser tratados casi sin excepción empleando la *clase de cuerda* como alternativa metodológica. De igual manera nuestra propuesta de clase puede contribuir al desarrollo de todas las competencias básicas como exige la ley de educación.

Capítulo 5. LA CLASE DE CUERDA: UNA ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA MUSICAL CURRICULAR EN LOS COLEGIOS.

Tras demostrar en capítulos anteriores que no existen impedimentos legales ni de ningún otro tipo para emplear nuestra propuesta metodológica como alternativa a la enseñanza de música en los colegios, y que este tipo de enseñanza instrumental colectiva es, junto a otras de la misma naturaleza, la que ofrece mayores ventajas educativas –si lo que perseguimos es una enseñanza musical de calidad–, pasamos en este capítulo a plantear la *clase de cuerda* como vehículo de aprendizaje. Desarrollaremos este método tomando como muestra lo que sería el nivel de iniciación que se impartiría en dos cursos lectivos.

Con el método que proponemos creemos dar respuestas a las siguientes cuestiones:

- Qué enseñar: contenidos y objetivos. Para determinar los mismos nos hemos basado en el currículo del área de Educación Artística vigente en la Comunidad de Madrid que aparece en el decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. Hemos dividido los contenidos por bloques al igual que lo hace la ley, aunque el bloque de interpretación y creación lo hemos subdividido a su vez en dos: interpretación por un lado y creación por otro:

Bloque de interpretación:

- Técnica instrumental
- Lectura, escritura y teoría musical
- Interpretación y expresión

Bloque de creación.

Bloque de escucha:

- Entrenamiento auditivo.
 - Audición crítica.
- Cómo enseñar: estrategias de aprendizaje generales y específicas para cada contenido concreto. Utilizaremos la *clase de cuerda* como vehículo para desarrollar los contenidos y conseguir los objetivos programados. Dicha clase es mixta ya que incluye los cuatro tipos de instrumentos de cuerda frotada: violín, viola, violoncello y contrabajo. Para mayor claridad hemos creído conveniente establecer una división en cada uno de los apartados de contenidos y estrategias específicos separando aquellos que han sido extraídos de la revisión bibliográfica de los que corresponden a nuestra propuesta metodológica.
 - A quién va dirigida esta enseñanza: selección del alumnado y del curso en que se imparte. Hemos seleccionado el 2º ciclo de la educación primaria como la etapa idónea para impartir un curso de iniciación que tendrá una duración de dos años lectivos. La enseñanza se imparte a la clase completa sin selección previa del alumnado.
 - Cuándo se imparte: al ser una asignatura curricular se imparte dentro del horario lectivo.
 - Cómo planificar y distribuir en el tiempo los contenidos que vamos a desarrollar.
 - Cómo establecer un plan de clase.
 - Cómo evaluar los resultados obtenidos.
 - Qué repertorio utilizar, fuentes para la obtención de repertorio y cómo elaborar arreglos musicales ad hoc.
 - Quién imparte esta enseñanza: número de profesores involucrados y formación necesaria de los mismos.
 - Otras cuestiones prácticas como empleo de las herramientas informáti-

cas, la adecuación del espacio físico donde se desarrolla la enseñanza, los instrumentos y accesorios necesarios y sus costes.

El método que proponemos está basado fundamentalmente en nuestra propia experiencia personal, enriquecida por las aportaciones de otros autores. Sus resultados favorables están justificados por los resultados comparativos que hemos obtenido durante los años 2006 al 2013 ambos incluidos y que aparecen expuestos de forma estadística.

Las principales características que diferencian nuestro método de otros relacionados con el mismo tema son:

- Está adaptado al currículo general de la Comunidad de Madrid.
- En la *clase de cuerda* se aprende tocando bajo la supervisión del profesor, siendo la práctica y el aprendizaje una misma cosa.
- Ofrece estrategias para todos y cada uno de los contenidos de la asignatura. Dichas estrategias son variadas para aprovechar las diferentes formas de aprendizaje que puedan tener los distintos alumnos de un grupo.
- Prácticamente todos los contenidos, tanto técnicos como teóricos, son abordados musicalmente.
- Concede mayor importancia al aprendizaje a partir de canciones y piezas musicales, que al realizado mediante escalas o ejercicios puramente técnicos.
- Establece una relación explícita entre pasajes y obras del repertorio empleado y contenidos específicos de aprendizaje.
- El proceso de adquisición de nuevos conocimientos está siendo continuamente retroalimentado con la revisión de las técnicas y conceptos básicos.
- La improvisación adquiere una gran importancia al considerarse no una actividad aislada y esporádica sino una habilidad imprescindible que está relacionada con el aprendizaje de otros muchos contenidos musicales.
- Una parte importante del repertorio proviene del cancionero popular español y como consecuencia de esto muchas de las piezas empleadas resultan muy próximas a los alumnos y por ello les resulta fácil su memorización previa a la adquisición de las habilidades relacionadas con la lectura musical.

- Los arreglos y composiciones empleados son, en su mayoría, fruto de nuestra experiencia y han sido en muchos casos confeccionados a medida para nuestros alumnos. Han sufrido un proceso de revisión y modificación a lo largo del tiempo para que cumplan eficazmente su cometido.

Tras estos cinco capítulos la tesis concluye con otro de conclusiones finales relacionadas estas con las hipótesis que hemos planteado.

Después de las conclusiones incluimos dos apartados:

- Bibliografía y fuentes.

- Apéndices en los que incluimos los cuestionarios de las encuestas; una descripción y comentario de los principales métodos publicados que se pueden encontrar actualmente en el mercado basados en la *clase de cuerda*; las partituras mencionadas en la tesis en su versión íntegra y otros textos de interés.

CAPÍTULO 1: FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE MÚSICA. ENCUESTA A LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ.

Introducción.

En 1990 aparece con la LOGSE²³ la figura del Maestro Especialista en Educación Musical. Los diplomados de esta especialidad serían desde ese momento los encargados de la educación musical en primaria. Veinte años después, con la adaptación de los planes de estudio de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)²⁴, esta especialidad desaparece para dar paso a unos estudios de grado más generalistas: Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil. La anterior especialidad de música queda reducida a una mención. En este capítulo intentamos analizar los avances que supuso la creación de esta especialidad y también los inconvenientes, basándonos en las opiniones de otros autores que han escrito sobre el tema. Abordamos también el debate sobre cual debe ser el perfil del maestro de música: generalista o especialista. Por otra parte, la encuesta realizada a los alumnos de la especialidad de Maestro en Educación Musical de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá nos ofrece una información cuantitativa y cualitativa sobre cual ha sido la formación musical previa con la que han accedido los alumnos a estos estudios; sobre cómo valoran los estudiantes los planes de estudio de la especialidad y sobre cómo valoran su preparación para dedicarse a la enseñanza musical. La intención de esta encuesta es triple:

1º. Valorar los resultados de los últimos años de educación musical en los colegios y el grado responsabilidad que han tenido estos centros en la formación musical de los estudiantes en comparación con otros centros como pueden ser los conservatorios, las escuelas de música o la formación autodidacta.

²³ Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

²⁴ Ambito de organización educativo creado en 1999 con el Proceso de Bolonia para armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea.

2º. Analizar como influye esta preparación musical previa, a la hora de afrontar los programas de la especialidad de magisterio musical.

3º. Analizar como puede influir esta formación previa en la posterior actividad musical docente.

En el último apartado de este capítulo analizamos cual puede ser el futuro de la preparación de los maestros o educadores de música de los colegios según las recientes reformas universitarias.

Las Escuelas de Magisterio son o deberían ser uno de los pilares fundamentales donde se sustentan la cultura y el desarrollo musical de una sociedad. Los estudiantes que salen de estos centros son los principales responsables de la educación musical en los colegios en etapas tan importantes para la educación como son la infantil y la primaria. Es esta educación universal y obligatoria la que va a definir el nivel musical de un país y no la mucho más selectiva que se imparte en los conservatorios. La función de los conservatorios es formar y preparar a una élite de futuros profesionales, mientras que la enseñanza musical en los colegios se dirige a todos sin excepciones y tiene la finalidad, entre otras, de formar personas en su totalidad, fomentando la creatividad y la sensibilidad a través del conocimiento y de la práctica musical. El tener la posibilidad de poder experimentar la música desde edades tempranas de forma generalizada y gratuita dentro del horario escolar contribuye, además de al enriquecimiento personal de todos los estudiantes, al descubrimiento de aquellos que están más dotados y que, porqué no, podrán realizar estudios musicales encaminados a la profesionalización.

El hecho de que esta educación musical escolar no vaya dirigida a formar intérpretes virtuosos no tiene por qué privarla de contenidos musicales serios y profundos, aunque su desarrollo sea menor en extensión que el que se pueda llevar a cabo en los conservatorios por razones obvias de tiempo, dedicación y aptitudes. Esto es lo que ha venido ocurriendo en demasiadas ocasiones en nuestra enseñanza y el resultado que muchos apreciamos es que una gran mayoría de los alumnos finalizan su etapa de formación obligatoria sin saber apenas música. Han recibido todo lo más un pequeño barniz cultural que no les va a permitir en el futuro poder disfrutar de la música ni como oyente ni

como creador ni como intérprete aficionado. Una de las hipótesis que planteamos en esta tesis es que la deficiente preparación musical de muchos maestros de música y no tanto los programas de estudios de las Escuelas de Magisterio o de la educación general, es la responsable de que se esté perpetuando una deficiente enseñanza musical en nuestros colegios. Y esta deficiente preparación viene determinada en parte por la falta de conocimientos musicales previos con la que muchos estudiantes acceden a dichas escuelas y por la imposibilidad de preparar a estos pedagógica y musicalmente en sólo tres años.

La responsabilidad y la importancia que tienen los maestros en la formación musical de los alumnos es evidente, aunque la concepción de este grado de responsabilidad haya variado con los años. La pregunta de quien o quienes deben ser los responsables y de cual debe ser su grado de responsabilidad, encuentra muy diferentes respuestas que van, desde la siguiente interpretación de las ideas de Karl Orff expresada por Sanuy y González Sarmiento: *la música, al ser un componente más de la educación integral, ha de estar en manos de la persona encargada de la educación: el maestro* (1969,11), a los planteamientos del programa *Wider Opportunities* implantado en el Reino Unido a principios de este siglo XXI, que defienden que la enseñanza instrumental en los colegios se debe realizar de forma cooperativa entre maestros y músicos profesionales (OFSTED 2004). Por lo tanto, el grado de responsabilidad de los maestros dentro del esquema de la enseñanza musical de un país dependerá de cómo enfoquemos la enseñanza musical en los colegios y de los fines, objetivos y medios que le asignemos.

La preparación de los futuros maestros de música va a depender también de varios factores:

1º. De los planes de estudio.

Los tiempos cambian igual que las sociedades y sin embargo la investigación que hemos realizado para escribir esta tesis nos demuestra que una metodología para la enseñanza musical como es la metodología Orff, que nació hace más de ochenta años, sigue implantada de forma generalizada en los colegios de nuestro país y en las escuelas de magisterio. Los presupuestos de esta metodología, que ha tenido validez durante muchos años en nuestro país

y que la sigue aún teniendo, han sido objeto de reflexión en el Reino Unido donde se ha dado paso a un tipo de enseñanza musical en la que el aprendizaje de instrumentos no es sólo un medio, sino un fin en sí mismo. Los alumnos no aprenden a tocar la flauta de pico porque sea fácil y porque sirva para desarrollar otros aspectos de la musicalidad, sino que aprenden a tocar en clase cualquier instrumento desde un violín a un trombón y, porqué no, también la flauta dependiendo de las características sociales y culturales de cada centro y de la preparación instrumental específica de los profesores de música disponibles.

En la encuesta a los alumnos de magisterio que analizamos en este capítulo veremos que básicamente los únicos instrumentos que han manejado la mayoría de ellos en los colegios e institutos son los denominados instrumentos Orff. Y no es de extrañar que esto sea así y que vaya a seguir siendo así, mientras muchos maestros sólo sepan tocar esos instrumentos ya que en la universidad no hay ningún tipo de exigencia sobre su formación instrumental como sí la hay en otros países de nuestro entorno.

Y resulta llamativo que estas metodologías que surgieron hace ochenta años y que pueden por lo tanto haber quedado obsoletas, no se replanteen desde un punto de vista científico teniendo a nuestro alcance información sobre los resultados educativos de varias generaciones de estudiantes de música. Muchas ideas pedagógicas –que sin duda supusieron un gran avance en la educación musical hace ya casi un siglo cuando vivíamos contextos sociales y culturales muy diferentes a los actuales–, siguen estando presentes sin ser discutidas en el ambiente educativo de las escuelas de magisterio más que en los propios programas de estudio. En la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá, por poner un ejemplo, sólo existe una asignatura relacionada directamente con la metodología Orff. Se trata de la asignatura optativa *Metodología de los instrumentos Orff*. Sin embargo la filosofía de esta asignatura impregna a muchas otras sin que conste de forma explícita en los programas. La misma aula polivalente de música está organizada como una clase Orff, lo que parece dar por sentado que es la única e indiscutible manera de enseñar música en los colegios. Además, los alumnos al realizar el *Practicum* en centros educativos,

se encuentran en la mayoría de los casos con clases dispuestas a la manera Orff y con maneras de enseñar que responden a ese concepto educativo. Las siguientes frases de Pliego reflejan su posición clara y tajante al respecto, que parece descartar a priori otras maneras de enseñar música en los colegios:

La música en primaria debería ser ante todo canto y movimiento, aspectos que en los conservatorios no se cultivan. [...] Las materias de conservatorio (solfeo e instrumento) tienen poco que ver con las necesidades de la música en la enseñanza general. (2002)²⁵

La segunda afirmación, tan categórica como es, resulta claramente refutada por numerosas y exitosas experiencias reales de enseñanza instrumental en colegios como son la *Yamaha ClassBand* o la *String class* por poner sólo dos ejemplos²⁶.

2º De la preparación musical con la que acceden los alumnos a la Escuela de Magisterio.

La música como lenguaje, requiere un tiempo de formación que normalmente supera con creces los tres²⁷ años de los que constan los estudios de magisterio. Además, la intención fundamental de una Escuela de Magisterio debería ser preparar pedagógicamente a los futuros maestros para poder enseñar las materias de las que se supone que ya poseen conocimientos más que suficientes. Por tanto, amén de otras posibles fuentes de formación musical como son los conservatorios o las escuelas de música, es importante la formación musical previa que hayan recibido estos estudiantes en el colegio. Nos encontramos por lo tanto frente a un círculo vicioso: hay maestros que no están preparados para enseñar música en los colegios porque, entre otras cosas, no han tenido una formación musical suficiente en el colegio. En este sen-

²⁵ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065>

²⁶ Ambas experiencias son descritas ampliamente en otros capítulos de esta tesis.

²⁷ Hablamos aquí de la diplomatura que existía con anterioridad a la reforma universitaria que implantó la LOE que convirtió esta en grado de cuatro años y que eliminó la especialidad de Maestro en Música.

tido coincidimos con Pliego en que es fundamental que cambien las cosas desde la base, es decir desde la enseñanza musical en los colegios:

La selección no es, evidentemente, un mecanismo que mejore en nada el nivel musical y cultural de los alumnos. La base se irá consolidando a medida que mejoren las enseñanzas generales. La incorporación de jóvenes profesores de música a muchos colegios e institutos está dando sus primeros frutos. La educación musical está dejando de ser, poco a poco, patrimonio exclusivo de los centros privados o de elites culturales²⁸. (Pliego, 2002)²⁹

Especialistas versus generalistas.

En el siglo XX se produjo una progresiva implantación de la música en los diferentes tramos de la enseñanza obligatoria y esto dio lugar a diversas maneras de enfocar la formación del profesorado al que se confió esta tarea. En 1990, con la LOGSE, apareció la figura del Maestro Especialista en Educación Musical como persona encargada de impartir las clases de música en primaria, aliviando de esa carga al maestro generalista anterior que impartía todas las asignaturas. Este maestro especialista también debía estar preparado para ser maestro generalista en los niveles de educación primaria. Trataremos a continuación la controversia que algunos autores definen como “especialistas versus generalistas”, sobre quien debe ser el encargado de la educación musical en los colegios.

Según Gómez Alemany y Vilar (2003) eran tres las posturas que existían a este respecto antes de la entrada en vigor de la LOGSE:

- 1ª. Que debían ser los maestros los encargados del área de música (postura generalista).

²⁸ A estos comentarios optimistas añadiríamos que esa educación musical de nivel que estamos propugnando debería también dejar de ser, aunque hablemos de enfoques distintos, patrimonio de los conservatorios.

²⁹ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065>

- 2ª. Que debía haber un especialista para toda la educación primaria (postura especialista).
- 3ª. Que debía haber un especialista sólo a partir de los diez años (postura mixta).

En cambio, las opiniones eran más unánimes en cuanto a que debía ser el maestro de infantil –por lo tanto un generalista– el responsable de la educación musical en este tramo, y un especialista el responsable de la educación musical en secundaria.

Con la LOGSE se aclara el camino a seguir al optar esta ley por un maestro especialista en música para el tramo de primaria y el maestro especialista en educación infantil para este otro tramo. Para muchos esto supuso un avance a todas luces pero no exento de sombras. En palabras de Pliego:

Con la LOGSE aparecieron hace diez años los maestros especialistas. Su llegada fue un acontecimiento importante, lleno de contrastes. Ha sido un gran triunfo y un gran fracaso. La creación de esta figura docente ha impulsado la implantación de una enseñanza musical dentro de las escuelas. Pero, al mismo tiempo, la calidad de esta enseñanza aún deja mucho que desear y es objeto de críticas duras y fundadas, de ataques que antes no podía recibir puesto que no existía. [...] A pesar de todo, no hay que olvidar que ahora existe una educación musical donde antes no había nada. Ahora hay maestros que enseñan música, donde antes no lo hacía prácticamente nadie. (2002)³⁰

La figura del *Maestro Especialista en Música* que aparece junto a la de los especialistas en educación física o idiomas entre otras, supuso una transformación de los planes de estudio de las Escuelas de Magisterio. El nuevo plan de estudios de esta especialidad de música dedicó, desde esa reforma y hasta la LOE del 2005, un 20% aproximadamente del tiempo lectivo a la formación didáctico-musical, un 20% a asignaturas optativas y de libre elección, un 15% al *practicum*, que se suele dividir en dos períodos, uno como especialista

³⁰ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065>

y otro como generalista, y el resto –alrededor del 45%– a materias de tipo formativo-cultural y psicopedagógicas. También existía la posibilidad del reconocimiento de créditos por estudios de música cursados en el mismo período académico en conservatorios y por otras actividades musicales de interés que podían ser convalidadas como asignaturas de libre elección.

Pero aparecen objeciones en cuanto al planteamiento de la formación de los maestros especialistas en música, ya que una diplomatura de tres años no parece suficiente para garantizar una completa preparación de los mismos siguiendo el sistema simultáneo en el que se debían abarcar tanto los contenidos de carácter pedagógico, como los propios de la especialización para garantizar el perfil bivalente de maestro especialista/generalista (Gómez Alemany y Vilar, 2003). Estas limitaciones del sistema educativo en cuanto a la formación de estos especialistas han influido, según las mismas autoras, de forma negativa en la calidad de la enseñanza impartida en los colegios:

A lo largo de estos diez años, el despliegue de la LOGSE ha implicado lógicamente la creación de los puestos docentes de especialistas en todos los centros educativos públicos y privados. El sistema de acceso a plazas de escuela pública, en particular, no siempre ha garantizado unos mínimos de exigencia en el ámbito de la preparación didáctica y musical, lo que ha dado lugar a situaciones altamente preocupantes. (Gómez Alemany y Vilar, 2003)³¹

Para estas autoras es fundamental y de primerísima necesidad la formación permanente del profesorado para corregir estas limitaciones.

La reforma que impuso la LOGSE supuso un cambio significativo en cuanto a aceptar que la enseñanza musical requería una preparación especial de los futuros maestros, pero no fue suficiente por distintas razones:

1ª. Porque el estudiante dedicaba la mayor parte del tiempo a materias generalistas y una proporción algo menor a las materias musicales: 20% + 7,5% del practicum + 20% –en el mejor de los casos, si puede elegir optativas y asignaturas de libre elección relacionadas con la especialidad. Esto supone

³¹ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/028-la-musica-en-el-aula-y-ahora>

entre el 27,5 y el 47,5% del total de créditos para las materias musicales (Gustems 1999).

2ª. Porque el hecho de que los alumnos accedieran a los estudios de esta especialidad sin más conocimientos musicales que los recibidos durante su formación primaria y secundaria suponía una distinta consideración en la formación inicial respecto a otras especialidades como por ejemplo la de maestro en lenguas extranjeras, en la que los estudiantes ya habían cursado previamente muchísimas horas de estudio de idiomas y además habían debido mostrar capacidad suficiente en las PAU³². En este sentido el mismo Gustems (1999) comenta que se ha solicitado reiteradamente a las instancias pertinentes que se implante una prueba de acceso selectiva que contemple nivel y capacidades musicales, que hasta ahora ha sido denegada por entrar en contradicción con los planteamientos de igualdad de oportunidades de la LRU³³. Pliego (2002) opina que aunque fuera posible cambiar la ley para permitir estas pruebas de acceso, esto no se llevaría a cabo porque faltarían candidatos suficientes y esto pondría en peligro la existencia de estos estudios. En este mismo capítulo podremos constatar que la necesidad de esta prueba de acceso es opinión mayoritaria entre los alumnos encuestados de la especialidad de Magisterio Musical de la Universidad de Alcalá: un 72% la considera necesaria.

3ª. Por su falta de realismo al considerar la música como una materia más del curriculum sin tener en cuenta sus peculiaridades. En palabras de Gustems:

Por ejemplo, si nos atenemos a las cifras, veremos que, mientras que en un conservatorio se están tramitando un 5/1.000 de titulados superiores (por cada 1.000 estudiantes de conservatorio, se expiden 5 títulos superiores), es decir, con mucho, la tasa de fracaso escolar más alta de cuantos ejemplos se elija... actualmente estén dando para la especialidad de magisterio una tasa en torno al 80% de aprobados a fin de carrera. (1999)³⁴

³² PAU: prueba de acceso a la universidad.

³³ LRU: Ley de Reforma Universitaria, vigente desde 1983 hasta 2002.

³⁴ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/017-el-curriculum-oculto-en-educacion-musical>

El fundamento teórico de la controversia especialistas versus generalistas se puede resumir, según Contreras et al. (2007), en dos posiciones contrarias que son a priori igualmente justificables desde el punto de vista de la educación. Por un lado la posición pro-generalista que se basa en la idea de la educación como algo global y de que el niño es un todo único que progresará adecuadamente si se presta atención a su experiencia personal. En este sentido el maestro generalista estaría en una posición privilegiada porque pasa más tiempo con los alumnos y por tanto los conoce mejor y sabe las necesidades educativas de cada uno. La segunda posición, pro-especialista, se basa en que las exigencias cada vez mayores de incremento del conocimiento y de las habilidades de los niños hacen poco posible que un solo maestro atienda a todas las asignaturas del curriculum y a varios niveles y por tanto la solución estriba en que sean varios los maestros que asuman la responsabilidad de la educación acorde con su especialización.

El avance científico en la resolución del problema generalista vs. especialista está, según los mismos autores, muy dificultado por la ausencia de un acuerdo sobre el estándar de valor que permita concluir positivamente acerca de qué figura de maestro es mejor o más conveniente. Los estudios realizados al respecto y, dependiendo del enfoque que se de al tema, podrían sistematizarse en cuatro bloques: enseñanza, aprendizaje, organización escolar y enfoque académico.

En el enfoque de la enseñanza los datos provienen de los maestros y de los estudiantes de magisterio. Contreras et al. citan varios estudios empíricos de autores como Bennet, Carré, Duck, Barry y Byo. Refiriéndose a esta última autora:

Los especialistas mostraron un mayor grado de familiaridad con los contenidos del currículum, actitudes más positivas hacia todas y cada una de las áreas del currículum, un alto grado de responsabilidad para enseñar todos los contenidos y una mayor percepción de capacidad y entrenamiento para llevarlo a la práctica en su totalidad. Por el contrario, los profesores generalistas manifestaron sentirse menos cómodos en casi todas las áreas del currículum, estaban en desacuerdo con que ellos fueran responsables de la enseñanza del

currículum en su totalidad y tenían una baja percepción de capacidad y entrenamiento para llevarlo a la práctica. La autora concluyó con que los maestros-generalistas estaban muy cerca de rechazar el currículum nacional de música. (Contreras et al. 2007, 538)

En la misma línea que las conclusiones anteriores, apuntan los datos obtenidos en la encuesta realizada por nosotros para esta tesis a los alumnos de la especialidad de Magisterio Musical de la Universidad de Alcalá. Una amplia mayoría de los encuestados que han recibido formación musical en el conservatorio –el 89%– se consideran preparados para impartir enseñanza. Esta respuesta contrasta grandemente con el 49% de los estudiantes totales que consideran que la formación que reciben en la Escuela de Magisterio es suficiente para impartir clases.

La experiencia llevada a cabo por Casals y Viladot, en la que se valoraron las diferencias de cantidad y calidad en las respuestas ofrecidas por dos colectivos, uno de generalistas y otro de especialistas, en los que había tanto maestros como estudiantes, cuando se enfrentaban a un material didáctico desconocido denominado *creafon*®, les llevó a concluir lo siguiente:

Se refuerza así la idea que las titulaciones de maestro especialista, ahora en vías de extinción, han sido capaces de formar en una visión suficientemente amplia sin que la especialización suponga una limitación. Aunque sin datos suficientes para sustentarlo, estos resultados constituyen un indicio más a favor de la postura crítica de autores como Serrano et al. (2007) frente a las voces que reclamaban reforzar la formación generalista de los futuros maestros especialistas y que finalmente se han impuesto en el diseño de los nuevos grados. (Casals y Viladot, 2010, 40)

Los datos recabados en la investigación sobre el tema especialistas versus generalistas enfocada desde el punto de vista del aprendizaje, provienen de los alumnos. La encuesta realizada por la Red de Magisterio en la que participaron 180 académicos de 18 universidades publicada por la ANECA³⁵ en

³⁵ ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación

2005, mostró una mejor valoración de las competencias profesionales específicas que de las genéricas.

Enfocando el tema desde el punto de vista administrativo y de la organización escolar, Contreras et al (2007) citan el estudio realizado por Lee & Croll en 1995 en el que entrevistaron a 246 directores de primaria. Comprobaron que en los colegios más grandes la idea y la posibilidad de introducir enseñanza especializada era mayor, revelando que los recursos disponibles podían ser una fuente de constricción importante para la enseñanza especializada en las escuelas pequeñas.

Y en último lugar, en el enfoque académico de este tema, Contreras et al. (2007) hacen referencia a estudios realizados por Moreno, Conte y Loza con alumnos y profesores de magisterio de la especialidad de Educación Física y observan valoraciones positivas de la especialidad en cuanto a la capacitación para la docencia. También observaron actitudes muy poco favorables a introducir más contenidos generalistas y sí a introducir más contenidos que refuerzan la formación como especialistas. La opinión de que el número de asignaturas obligatorias específicas era insuficiente era mayoritaria entre profesores y alumnos.

Como hemos mencionado anteriormente, algunos de los divulgadores en España del método Orff se decantaron claramente por la figura del maestro generalista como encargado de impartir la música en primaria:

Debido sin duda al grado de especialización que la música ha ido adquiriendo en la escuela, nos hemos visto obligados, y esto puede parecer lógico, a incluir dentro de la escuela primaria al especialista profesor de música. Incluso se ha llegado a disponer de un profesor para cada especialidad; un director de coro, otro de rondalla, otro de piano, etc. Todo esto, además de ser costosísimo y de incluir aspectos muy negativos en todos los órdenes, implicaba un desfase total en cuanto al puesto que corresponde a la música en la escuela. (Sannuy, González Sarmiento, 1969, 11)

Cuarenta años después de estas declaraciones tan radicales y tan faltas de justificación, no tenemos claro si la música ha contribuido mucho o poco a la educación integral de la que hablan sus autores, lo que si está claro para muchos es que los alumnos salen del colegio sin saber apenas música.

Glover y Ward (1998) son de la misma opinión que los autores anteriores cuando afirman que sólo el maestro de la clase tiene la oportunidad de organizar el tiempo, el espacio y posee los recursos necesarios y el suficiente conocimiento de los niños para hacerles aprender tanto como sea posible. Hablan también de la necesidad de que todos los niños y no sólo unos pocos tengan la oportunidad de vivir la música como algo integrado en lo cotidiano, algo con lo que estamos absolutamente de acuerdo.

Goodkin, un desarrollador de las enseñanzas Orff en Estados Unidos, habla de las distintas habilidades que debe tener un educador musical:

The Schulwerk³⁶ is a demanding discipline, asking for a minimal expertise in a wide variety of art forms and media. Since each area alone deserves a lifetime of study, no one can ever be an expert in this teaching style that requires them all. It is indeed a distinct challenge for a trained musician to have to dance and a trained dancer to have to play music, but is also a great pleasure and one of the reasons why the work remains perpetually fresh. The Orff teacher is always a beginner in one field or another³⁷. (Goodkin, 2002, 9)

No descartamos la conveniencia de una formación variada y completa en varias facetas del arte como dice el autor pero, teniendo en cuenta que este método de enseñanza lo creó un músico para enseñar música a bailarinas, si hay algo en lo que el profesor debe ser experto –*expert*– y no simplemente tener ciertas habilidades –*expertise*– debería ser en música.

³⁶ La traducción de la palabra alemana “Schulwerk” es “tarea escolar” y es así como se denomina al método Orff.

³⁷ *Schulwerk es una disciplina exigente. Cada una de sus áreas merece toda una vida de estudio por lo que nadie puede ser un experto en este estilo de enseñanza que exige el conocimiento de todas ellas. Supone de hecho un desafío distinto para un músico entrenado tener que bailar y para un bailarín también entrenado tener que tocar música, pero es también un gran placer y una de las razones por las que este trabajo permanece perpetuamente fresco. El profesor Orff es siempre un principiante en un campo o en otro.*

En cambio, para muchos autores es imprescindible una especialización. Vilar (2003) cita a autores como Benejam, Plummeridge y Tafuri y todos ellos coinciden en que es necesaria una formación musical específica dada su complejidad y su dificultad, que hace que no sea comparable con el resto de las asignaturas que debe impartir un maestro generalista.

En la descripción que Díaz y Giráldez hacen del método *Kodály*, también se observa una defensa del especialista cuando afirman que [...] *los maestros deben estar especialmente formados para impartir las clases de música* (2007, 67).

Contreras et al. (2007) hacen un análisis del grado en el que diversos países europeos utilizan maestros-especialistas, maestros-tutores o maestros-generalistas en la enseñanza primaria. Encontraron que el empleo de especialistas era un patrón en materias como educación física, música, artes e idiomas. El resto de las asignaturas del currículum presentaban también un patrón de coincidencias en que eran impartidas por un solo maestro. La mayor parte de los sistemas educativos europeos no son totalmente generalistas ni totalmente especialistas y en ellos se combinan diferentes figuras de maestros.

Citamos a continuación varios ejemplos de cómo diferentes países responden a esta disyuntiva entre especialista y generalista en materia de educación musical:

- En Australia el profesorado tiene formación instrumental cursada en conservatorios u otros centros especializados.
- En el Reino Unido el profesor de música debe desarrollar competencias en música vocal e instrumental, en técnicas de ensayo y dirección, y tener, además, conocimiento de repertorio coral e instrumental. El programa estatal Wider Opportunities que se está desarrollando e implantando en los últimos años en todo el país en los cursos 3º, 4º y 5º de primaria, opta por una solución combinada y propone como modelo el trabajo colegiado entre maestro de aula y el músico especializado.
- En Italia, el profesor debe saber tocar, cantar, improvisar y componer.
- En Hungría es el maestro generalista el responsable de la educación musical hasta los 10 años y a partir de ahí lo es el especialista.

- En España, desde la implantación de la LOGSE y hasta la llegada de la LOE, ha sido el maestro especialista el encargado. A partir de entonces, al desaparecer la especialidad, volvemos a la situación de hace veinte años y será el Maestro en Educación Primaria el responsable de todas las materias, incluida la música. Se ha tratado en realidad de una situación mixta ya que el maestro especialista debía ser capaz de asumir otras tareas docentes distintas de la música con lo que las materias específicas de música eran sólo un porcentaje menor que la mitad del total. Por otro lado, en España no se exigía ningún nivel de conocimientos musicales para acceder a la especialidad de música.
- En Francia existe la figura de asesor o coordinador en música. Debe tener conocimientos pedagógicos y musicales suficientes y debe ser de ayuda al maestro generalista planificando actividades y organizando actos musicales. La figura se llama *Intervenant* y recibe educación fuertemente especializada y de alto nivel musical en centros universitarios específicos no vinculados a la formación del profesorado del resto de las áreas. Para acceder a estos estudios los alumnos deben superar un test de admisión en el que se les pide (aunque no se solicite ningún diploma al efecto) un nivel de conocimientos musicales equivalente al de final de estudios del conservatorio. En Cataluña, según Vilar (1998) la Facultat de Ciències de l'Educació-UAB recomienda unos conocimientos musicales mínimos equiparables al nivel de 3º de lenguaje musical para cursar determinadas asignaturas. Como vemos estas recomendaciones están muy lejos de los requerimientos del sistema francés y un nivel de 3º de lenguaje musical se nos antoja totalmente insuficiente para poder ser profesor de música³⁸.
- En Bulgaria existe una figura similar a la francesa. Se denomina pedagogo musical y dos veces por semana es el que marca las directrices al maestro generalista. Es el principal responsable de la asignatura.

³⁸ Según la misma autora un 10% de los alumnos de la citada universidad ni siquiera alcanzan estos mínimos.

- En Portugal resulta paradójico que el profesor encargado de esta enseñanza estudie una licenciatura de 4 años y en cambio la música sólo sea obligatoria en el 2º ciclo de primaria.
- En Austria es el maestro generalista de primaria el responsable de impartir todas las asignaturas del currículo escolar. En relación con la educación musical, la valoración que hacen los profesores de música de ese país es que los maestros generalistas están lejos de tener la formación mínima necesaria para alcanzar los objetivos propuestos, salvo contadas excepciones (Vilar 1998), aunque para acceder a estos estudios haya que superar unas pruebas de acceso específicas en las que se evalúan, entre otras cosas, los conocimientos musicales.
- En Alemania es el *Musiklehrer*³⁹ el encargado de enseñar música en los colegios. Su formación comprende tres años de estudios de grado en Educación Musical, dos años de postgrado y un año de prácticas supervisadas y superadas mediante un examen con tribunal.

Según Vilar la experiencia ha revelado que la figura del maestro generalista resulta insuficiente para asumir la docencia de la música en primaria, pero en cualquier caso y habiendo existido en nuestro país la figura del Maestro Especialista en Música, no parece que las cosas hayan funcionado tampoco muy bien y reina un descontento bastante generalizado:

En los últimos años la problemática de la “mala salud” de la educación musical en la enseñanza general y muy especialmente en la etapa primaria, se ve reflejada en no pocas publicaciones, y se extiende a distintos países, inclusive algunos que cuentan en cambio con una más que probada notoriedad en otros ámbitos de la formación musical. (Vilar, 2003, 35)

Para autores como Lorenzo (1999) el problema radica en la escasa importancia que se concede en los planes de estudio a las materias propias de la especialidad. De acuerdo con la legislación⁴⁰, el plan de estudios de la especia-

³⁹ Profesor de música.

⁴⁰ Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE n. 244, viernes 11 de octubre de 1991).

lidad de música se estructuró como un primer ciclo de tres años con un número total de créditos no inferior a 180 repartidos entre las siguientes materias:

- Materias troncales: al menos 134 créditos. De estos, 40 son comunes a todas las especialidades de maestro; 62 corresponden a materias troncales de la especialidad y 32 al *practicum*. Según esto, si quitamos los créditos dedicados al *practicum* nos quedan 102 para las materias troncales que quedan repartidos en dos categorías:
 - 62 créditos (60,8%) corresponden a asignaturas de contenido general
 - 40 créditos (39,2%) corresponden a asignaturas específicas de la especialidad.

Estos datos son un indicador de la mayor importancia que concede la administración al carácter generalista de estos estudios.

- Asignaturas de libre elección: una cantidad no inferior al 10% de las horas lectivas. Muchos alumnos convalidan estos créditos con asignaturas del conservatorio.
- Materias no troncales, obligatorias de universidad y optativas: el resto de los créditos. Dependiendo de estas asignaturas que decide cada universidad la desproporción anteriormente citada entre asignaturas generales y de especialidad podrá aumentar aún más o disminuir.

Hurtado, señala las dificultades que puede suscitar la heterogeneidad actual del perfil del maestro-músico por la diversidad de sus prácticas y de sus aprendizajes previos o simultáneos. La formación de estos maestros especialistas en música conlleva en muchos casos una doble formación: la general recibida en la Escuela de Magisterio y la musical –que ha desarrollado su dominio del lenguaje y de la técnica musical– recibida en conservatorios, escuelas de música o agrupaciones como las bandas⁴¹. En palabras de este autor:

⁴¹ En la encuesta a los alumnos de Magisterio Musical incluida en este capítulo podemos observar que una mayoría de ellos reciben o han recibido enseñanza musical en el conservatorio o en escuelas de música: el 70% enseñanza instrumental; el 65% lenguaje musical y el 56% armonía y composición.

Claro está que esta doble formación configura una contradicción en el proceso de formación como docente, ya que ni sus finalidades ni los modelos pedagógicos de ambas instituciones son los mismos y a menudo también son contradictorios entre sí. Obviamente después de esta formación, cuando el especialista en música se enfrenta al aula no siempre sabe qué modelo utilizar para la docencia de su área. Y si le sumamos la falta de tradición de maestros en este campo educativo el resultado es, en muchos casos, la emulación de técnicas más utilizadas en áreas más clásicas (la lengua y las matemáticas) como puedan ser las de papel y lápiz o el libro de texto. (Hurtado, 2003)⁴².

Las palabras de Hurtado reflejan en el fondo la gran paradoja que supone que un gran porcentaje de los alumnos de los conservatorios, a los que no se les prepara apenas en materias de pedagogía se va a dedicar a la enseñanza y que la mayoría de los maestros especialistas en música, quizás mejor preparados en lo pedagógico que los anteriores, se va a dedicar a dar clases de música sin saber apenas música. Dicho de otra manera:

La titulación “profesional” [el grado profesional del conservatorio] no es una cualificación profesional sino académica. Los chicos no salen preparados para la enseñanza. Los planes de estudio de magisterio tampoco ayudan para esta preparación. (González Valdés)⁴³.

En el último apartado de este capítulo ofrecemos las opiniones al respecto de distintos autores y sus propuestas para el futuro, propuestas que parece ser que no están siendo escuchadas desde las administraciones educativas a la hora de realizar los cambios que el nuevo EEES nos demanda.

Otro de los problemas que apunta Hurtado, y de ahí el título de su artículo *Muchas leyes y pocas notas*, es que de nada sirven las buenas intenciones si no se ponen los medios necesarios para llevarlas a la práctica y parece ser que no se han puesto:

⁴² Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/028-la-musica-en-el-aula-y-ahora>

⁴³ Cita extraída de los apuntes tomados por el autor en la entrevista con Camino González Valdés del Servicio de Enseñanzas de Régimen Especial de la Comunidad de Madrid (29 de marzo de 2012).

Para poder poner en acción este currículo era preciso facilitar una política que incentivase al profesorado para su implicación en el proceso de cambio; había que adaptar los centros donde ubicar el aula de música; había que dotarlos de material y profesorado; había que cambiar la configuración de los claustros; había que reorganizar las escuelas; urgía desarrollar un proyecto coherente de formación continua de todo el profesorado; era preciso crear nuevos materiales que facilitasen el aprendizaje significativo, y muchas más cosas que nunca llegaron. (Hurtado, 2003)⁴⁴

Según el diccionario de la lengua de la RAE, “especialista” es la persona que cultiva o practica una rama determinada de un arte o una ciencia. Por lo tanto si nos referimos al *Especialista en Educación Musical* estaremos hablando de alguien que se dedica a la educación musical y que ha estudiado o cultivado los conocimientos propios de esta actividad o ciencia y no necesariamente y, según la definición, que haya cultivado los conocimientos musicales. Malbrán (2007), entrando en esta polémica semántica, renombra esta disyuntiva generalista/especialista que estamos tratando como la disyuntiva entre “músico pedagogo” y “pedagogo con orientación musical”.

Si la titulación se hubiera denominado “Músico Especialista en Educación” no tendríamos que estar discutiendo algo tan obvio y baladí como es si un maestro de música debe saber música –creemos que todo el mundo estaría de acuerdo en ese punto– pero la cuestión es definir qué es lo que consideramos que quiere decir “saber música” y qué nivel o grado de conocimiento musical es el necesario para dedicarse a la enseñanza, y en esto sí hay discrepancias.

El listón de este grado de conocimiento a veces parece estar en el mínimo cuando nos encontramos con alumnos –no pocos⁴⁵– que, con la mejor de las intenciones, se han matriculado en la especialidad de Educación Musical sin saber apenas nada de música pensando que estos estudios les iban a brin-

⁴⁴ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/028-la-musica-en-el-aula-y-ahora>

⁴⁵ Los resultados de la encuesta realizada para esta tesis en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá, indican que una parte importante del alumnado accede a esta enseñanza sin apenas conocimiento musical previo.

dar en tres años la posibilidad de aprender música partiendo de la nada⁴⁶ ¡y por si fuera poco, la formación necesaria para enseñarla! Posiblemente la falta de un conocimiento profundo y exhaustivo de la magnitud del tema, la comparación al hacer el *practicum* con maestros formados de forma similar y el hecho de que la universidad les conceda la diplomatura sin haber atravesado excesivas dificultades les incite a pensar que están preparados musicalmente para abordar con éxito el tema de la enseñanza musical.

¿Sería concebible, por poner un ejemplo, que la persona encargada de enseñar inglés en un colegio tuviera escasos o nulos conocimientos del idioma aunque fuera un pedagogo excelente? ¿O que el maestro sumara o leyera peor que sus alumnos de primaria? Esto que parece inverosímil sí puede pasar y de hecho pasa con la música y un maestro se puede encontrar con la no poco embarazosa situación de que un alumno suyo de primaria, que estudia en el conservatorio, sepa más música que él.

¿Cuál es el nivel de formación musical específica necesario para una persona encargada de enseñar música en la escuela? La respuesta a esta pregunta se puede enfocar desde dos puntos de vista distintos:

1º. Desde las leyes de educación.

El educador musical debería, obviamente, estar capacitado para enseñar el currículo de enseñanza musical que dicta la actual ley de educación. En otro capítulo de esta tesis hacemos un análisis de este currículo y en el tramo que se refiere a la educación primaria –que es de la que es responsable el maestro– encontramos grandes líneas generales que hacen difícil concretar con exactitud los objetivos y por tanto también hacen difícil precisar las aptitudes y el perfil del maestro encargado. En este tramo educativo la música junto a las artes plásticas conforman el Área de Educación Artística. Los contenidos de este área en lo que respecta a la música se distribuyen en dos bloques: bloque de escucha y bloque de interpretación musical. En el bloque de interpretación se habla de desarrollar habilidades técnicas y capacidades vinculadas con la interpretación vocal e instrumental y de explorar materiales instrumentales de

⁴⁶ No sé si algunos pensaban también que la Universidad les iba a regalar una guitarra como en los cursos CCC.

todo tipo. No se especifica ni el tipo de instrumentos ni el nivel requerido y, por lo tanto, queda a la interpretación de los centros y de los maestros encargados el desarrollo de este currículo y el nivel de exigencias. Resulta lógico, por tanto, que un maestro especialista en educación musical al que, todo lo más, se le ha exigido durante la diplomatura que toque la flauta dulce a niveles muy básicos, no pretenda que sus alumnos de corta edad aprendan mucho más que eso.

En conclusión: los programas de las Escuelas de Magisterio pueden estar en concordancia con los objetivos de los currículos de enseñanza primaria según cómo interpretemos estos últimos.

2º. Desde el plano teórico de cómo pensamos que debe ser la educación musical en los colegios.

Muchos autores coinciden en que es necesario establecer un nivel, pero no definen exactamente lo que se considera un nivel musical. La pedagogía ha avanzado mucho en las últimas décadas pero en el caso de la música en la enseñanza obligatoria ha respondido más a la pregunta de “cómo enseñar” que a la de “qué enseñar”. Si decidiéramos –como se ha hecho en el Reino Unido en los últimos años con el plan Wider Opportunities– que es básico que todos los estudiantes aprendan a tocar un instrumento musical, entre otras cosas, la respuesta de quien tiene que ser el encargado de impartir esta enseñanza estaría muy clara: una persona que al menos sepa tocar un instrumento musical.

Malbrán escribe a este respecto cuando habla sobre el *Final Report* publicado en EEUU en 1972. En este informe, fruto de cuatro años de investigación sobre las competencias requeridas a los educadores musicales, encontramos que dentro del área de las competencias musicales se establecieron tres subgrupos: interpretación, composición y análisis. Dentro del subgrupo de interpretación se consideró que el educador musical *debe ser hábil para: ejecutar con comprensión musical y profesionalismo técnico, tocar acompañamientos, cantar, dirigir, supervisar y evaluar las ejecuciones de otros.* (2007, 38)

A primera vista estas recomendaciones podrían encajar perfectamente con el nivel de un grado profesional de conservatorio más que con un nivel de tercero de lenguaje musical, que hemos visto en un ejemplo citado anterior-

mente que era el nivel recomendado por la Facultat de Ciències de l'Educació-UAB. Y todo esto sólo en lo referente a la interpretación.

Y estando de acuerdo con la cita anterior nos resultan sorprendentes las siguientes palabras de la misma autora:

Aprovechar para que los estudiantes canten y toquen, dado que así lo hacen los ídolos juveniles. Estos repertorios facilitan que los estudiantes canten y ejecuten instrumentos a la vez. Tal situación resulta beneficiosa dada la frecuente renuencia, en dichas edades, a cantar y/o tocar. (Malbrán, 2007, 44)

Y nos preguntamos: ¿la razón o la excusa para estimular el canto y la práctica instrumental en los colegios es porque lo hacen los ídolos? ¿Hay de verdad renuencia a tocar instrumentos? ¿No será que son los educadores los que no conceden importancia a tocar o a cantar porque muchos de ellos no son duchos en la materia como deberían serlo siguiendo las recomendaciones del *Final Report*?

Pliego rebaja las exigencias de conocimiento musical que debe tener un maestro de música en cuanto a su formación instrumental cuando dice que *Todos los maestros especialistas en música deberían leer solfeo a la perfección y dominar los rudimentos de algún instrumento* (2002)⁴⁷. Estaríamos totalmente de acuerdo con esta declaración si hubiera eliminado la palabra “rudimentos” y hubiera sustituido “algún” por “más de un”.

El debate sobre la función y, como consecuencia el perfil y el enfoque de la formación del maestro que ha de ser el responsable de impartir la educación musical en esta etapa educativa ha sido y continúa siendo, un tema ampliamente controvertido. Cada autor concreta esta formación de distintas maneras aunque aparecen puntos comunes. Los requerimientos básicos se pueden resumir alrededor de tres grandes apartados:

- Las competencias musicales.
- La formación psicopedagógica de ámbito general.
- La formación pedagógica y didáctica específica.

⁴⁷ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065>

Resumimos la opinión de Gustems (1999) sobre lo que los futuros maestros deberían saber: controlar repertorios muy variados con músicas de distinta procedencia cultural, geográfica e histórica; tener conocimiento básico de distintos instrumentos musicales empezando por la voz, la flauta, instrumentos de percusión y algún instrumento armónico como la guitarra o el piano; tener la capacidad de practicar música de conjunto ya que será el entorno natural en el que se moverá en la escuela; controlar la informática musical; estar abiertos a la innovación pedagógica.

Nos sigue sorprendiendo, por lo obvio, que se plantee y que haya que manifestar expresamente que es importante o necesario que un profesor de música sepa manejar instrumentos musicales y que haya que seguir justificando el tema con resultados – que parecen verdades de Perogrullo– de encuestas como la que cita Mills (2005). En dicha encuesta hecha a 134 profesores sobre qué hace efectiva la educación musical instrumental en los colegios y en la educación secundaria, los encuestados contestaron que lo más efectivo para la educación en secundaria es que el profesor domine el instrumento. Sorprendentemente en primaria esta opción no era considerada como la más efectiva y fue la segunda más votada. Esto encaja perfectamente con la idea generalizada y errónea de que en la educación primaria los únicos instrumentos que se deben enseñar a los alumnos son los instrumentos muy sencillos de aprendizaje –algunos casi juguetes– como son los instrumentos Orff, y consecuentemente los maestros encargados de esta enseñanza no tienen porqué poseer grandes conocimientos musicales.

Aunque en la frase que sigue, el violinista y académico León Ara se refiere a la enseñanza especializada de los conservatorios, lo que expresa en ella es en cierta medida extrapolable al tema que nos trae y pone el listón de las exigencias un poco más alto:

Y ambas contradicciones me refuerzan en la convicción de que si los grandes intérpretes no tienen porqué ser grandes docentes, todo maestro debe ser un buen intérprete; a fin de cuentas lo que se transmite es la propia experiencia, y esta sólo se adquiere en las salas de conciertos y ante el público.
(León Ara, 1989, 10)

Resumimos a continuación las propuestas más frecuentes que tratan de la mejora de la formación del profesorado especialista:

- Establecer pruebas específicas de acceso a la universidad que permitan garantizar unas aptitudes y unos conocimientos previos.
- Incrementar en créditos la formación musical específica del profesorado.
- Dedicar mayor atención a la formación permanente del profesorado en ejercicio.
- Ampliar la duración de los estudios de tres a cuatro años⁴⁸. Según Pliego (2002) esta reivindicación de elevar la diplomatura a categoría de licenciatura se viene haciendo desde los debates previos a la LOGSE pero fue desechada ya que su aprobación hubiera supuesto elevar a los maestros de nivel con el consiguiente aumento salarial.
- Conceder un tratamiento más experimental a estas enseñanzas para disminuir la ratio de alumnos por clase, que es muy alta en comparación con la de los conservatorios. La formación musical requiere una atención en grupos pequeños para que el profesor pueda controlar las ejecuciones prácticas del alumnado. Esto es casi imposible en clases que pueden llegar a tener más de sesenta alumnos.
- Facilitar el ingreso a estos estudios a los alumnos de Bachillerato Musical y a los titulados de Grado Profesional de Conservatorio.

Quizás sea en la primera de las propuestas anteriores en la que coinciden más autores. También lo hacen una mayoría de los alumnos encuestados para esta tesis. Alonso, basándose en una encuesta que realizó en 2001 a una muestra de 106 alumnos de los tres cursos de la Escuela de Magisterio de Toledo de la especialidad de música llega a la misma conclusión sobre la necesidad de pedir un nivel previo de conocimientos de música a los alumnos que vayan a cursar estos estudios. Suyos son los siguientes comentarios:

Sin embargo, no es difícil imaginar que los tres años que dura la carrera son insuficientes para conseguir ese profesorado competente y capaz de elevar

⁴⁸ Con el Plan Bolonia y el nuevo Grado de Maestro de Primaria, se ha conseguido este aumento a cuatro años, pero en cambio no hay el mismo número de créditos y ha desaparecido la especialidad.

el nivel musical de nuestro país, comenzando por la base, es decir, por la educación musical de nuestros niños. [...]

A nadie se le ocurriría pensar que a un futuro Maestro de Primaria o de Infantil hubiera que enseñarle a leer y escribir o a sumar y restar en la Escuela de Magisterio, sin embargo, a nadie le extraña que para ser Maestro de Música haya que comenzar por alfabetizar musicalmente a un gran porcentaje de alumnos y además prepararlos pedagógicamente para enseñar materias que no dominan, tres cursos más tarde. [...]

En vista de los resultados obtenidos en relación con el rendimiento académico de los alumnos, creo que es necesario insistir en algo que se ha dicho ya en numerosos Congresos, Jornadas y publicaciones: la necesidad de una prueba de acceso a la Especialidad de Música (como la hay para otras carreras) donde se evalúen las aptitudes musicales de los aspirantes y, ¿por qué no?, también los conocimientos. Es imposible formar especialistas en tres años cuando hay entre ellos analfabetos musicales, arrítmicos y “sordos”. ¿Porqué no acceden alumnos a la especialidad de Infantil o Primaria sin saber leer, escribir, sumar, etc? (Alonso 2004, 78, 97)

Vilar también es partidaria de establecer pruebas de acceso:

La especificidad del lenguaje musical y las aptitudes personales para su práctica requieren de una preparación que no puede garantizarse en dos o tres años de estudios si se parte de cero y mucho menos realizarse simultáneamente con la formación pedagógico-didáctica. Lamentablemente, ésta es una cuestión inabordable según la actual legislación universitaria española, cuestión que se agrava debido al escaso o nulo nivel de conocimientos musicales que todavía prevalece en un número considerable de jóvenes que acceden a la especialidad. (1998)⁴⁹

⁴⁹ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/012-musica-moderna>

Encuesta a los alumnos de magisterio de la especialidad de Educación Musical de la Universidad de Alcalá.

En la siguiente encuesta los estudiantes de Magisterio responden a una serie de preguntas relacionadas con su formación musical específica previa, con su valoración del plan de estudios y con la valoración que hacen de su preparación para dedicarse a la enseñanza de la música. Su opinión al respecto es importante porque se trata de personas que demuestran un interés especial por la educación musical, porque muchos de ellos han tenido experiencias musicales previas y porque van a ser los encargados de la educación musical en los centros de educación primaria y los responsables, en gran medida, de que las cosas permanezcan como están o de que cambien. De sus respuestas extraeremos una serie de conclusiones que serán objeto de reflexión.

1. OBJETIVOS.

1. Conocer la formación musical específica previa al ingreso en la Escuela de Magisterio de los alumnos encuestados y valorar como influye esta formación en su preparación para la futura docencia.

2. Analizar y comparar de forma cuantitativa cuales han sido los centros donde se han formado musicalmente estos alumnos: colegios, conservatorios, escuelas de música o formación autodidacta.

3. Conocer la responsabilidad que han tenido los centros escolares y los de enseñanza obligatoria en su formación musical.

4. Obtener datos que confirmen o refuten nuestra hipótesis de que la enseñanza instrumental en nuestros colegios es prácticamente inexistente.

5. Conocer la valoración que hacen los alumnos de los planes de estudio de la Escuela de Magisterio.

6. Recoger y analizar sugerencias hechas por los encuestados.

7. Comprobar si hay cambios sustanciales en el perfil de formación musical previa de los alumnos de la especialidad de música, en comparación con los alumnos del nuevo grado de Maestro de Primaria.

8. Poder establecer con toda esta información, relaciones de causa-efecto con otras cuestiones planteadas en otros capítulos de esta tesis.

2. MÉTODO.

El estudio se basa en una encuesta realizada por nosotros durante el año 2009/2010 a 114 estudiantes de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá, de la especialidad de Educación Musical, de los cursos 1º, 2º y 3º. La encuesta fue entregada en tiempo de examen y recogida en el momento, siendo respondida por casi un cien por cien de los estudiantes a los que se le entregó. Los resultados se tratan de forma estadística y su análisis nos lleva a establecer una serie de conclusiones.

La información obtenida se compara, cuando es posible, con datos de otra encuesta similar realizada por Alonso (2004) en 2001 a una muestra de 106 alumnos de los tres cursos de la Escuela de Magisterio de Toledo.

De igual manera se comparan los datos obtenidos referentes al perfil previo de formación musical de los alumnos encuestados que cursan la especialidad de magisterio musical, con los de los alumnos del nuevo Grado en Educación Primaria. Esta información se ha obtenido mediante una segunda encuesta realizada también por nosotros durante el curso 2011/2012 a alumnos del mismo centro.

3. INSTRUMENTO.

El documento completo entregado a los estudiantes de Magisterio Musical se encuentra en los apéndices, al final de esta tesis.

En la encuesta se distinguen 5 apartados:

- El primero –datos personales– se refiere a la formación musical de los encuestados previa a su ingreso en la universidad, formación recibida en los centros escolares, conservatorios, escuelas de música o formación autodidacta. Esta formación musical se divide en tres apartados: formación instrumental, lenguaje musical y, armonía y composición.
- El segundo –datos escolares– se refiere a la formación musical adquirida específicamente en los centros de enseñanza obligatoria.

- El tercero –datos universitarios– hace referencia a temas relacionados con la formación musical que están recibiendo en la universidad: valoración del plan de estudios, cualificación para ejercer la docencia musical y necesidad de una prueba de acceso.
- El cuarto –otras cuestiones– trata varios asuntos generales como son el nivel de cultura musical personal y del entorno, y los estamentos que consideran los encuestados que tienen mayor o menor responsabilidad en la adquisición de cultura musical.
- En el quinto apartado se deja un espacio para comentarios.

En los apéndices incluimos también el documento íntegro de la encuesta realizada en 2011 a 126 alumnos del 2º curso del Grado de Maestro de Primaria de la misma Escuela de Magisterio. En esta segunda encuesta contestaron 126 de los 151 alumnos matriculados. Con esta encuesta, menos extensa que la primera, pretendemos establecer comparaciones en determinados puntos para saber si existen diferencias notorias entre los perfiles previos de formación musical de los alumnos de la especialidad de música ya en extinción y los de los alumnos del nuevo Grado en Educación Primaria que acaban de comenzar sus estudios. Para estos efectos esta segunda encuesta consta de dos apartados:

- El primero de ellos es idéntico al primer apartado de la encuesta del curso 2009/2010 y trata de la formación musical de los encuestados previa a su ingreso en la universidad.
- En el segundo apartado se valora si la formación como maestro generalista los capacita para impartir la asignatura de música en los colegios.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS.

1.DATOS PERSONALES⁵⁰:

1.1.Formación musical previa:

⁵⁰ Hemos mantenido la numeración de los apartados de la encuesta como aparece en el documento original.

1.1.1. Instrumental:

-Especifique instrumento/s.....

De los 114 estudiantes de la especialidad que responden a la encuesta:

- 92 han recibido enseñanza instrumental previa lo que supone el 80,7% de la población encuestada.
- 22 no han recibido ningún tipo de enseñanza instrumental previa. Esto supone el 19,3% de la población encuestada.

Algunos encuestados han practicado más de un instrumento. Los instrumentos elegidos, son los siguientes:

INSTRUMENTO	ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE MÚSICA	ALUMNOS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Guitarra	30	10
Flauta dulce	26	77
Piano	20	12
Batería y percusión	11	-
Percusión Orff	-	10
Clarinete	7	2
Violín	7	1
Saxo	7	2
Flauta travesera	5	1
Trompa	4	1
Canto	3	1
Bajo	3	1
Xilófono	2	-
Viola	1	-
Cajón flamenco	1	1
Fagot	1	-
Violoncello	1	-
Flautín	1	-
Gaita	1	1
Bandurria	1	-
Laúd	1	1
Trompeta	1	-
Trombón	1	-
Dulzaina	1	-

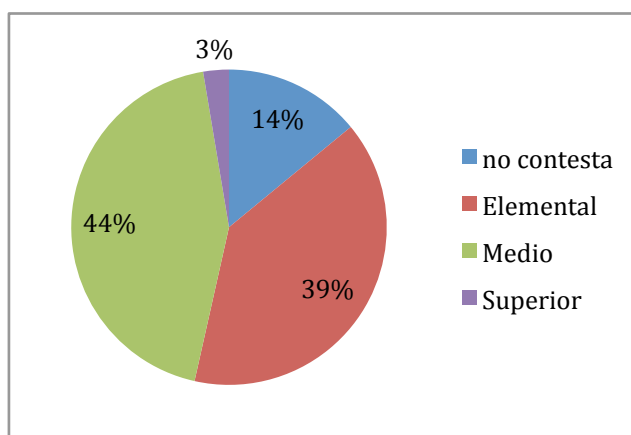
Se aprecia una mayor preferencia por la guitarra, el piano, y la flauta dulce, aunque hay que tener en cuenta que este último instrumento es el que se enseña de forma generalizada y obligatoria en muchas escuelas.

De los 126 estudiantes de grado que responden a la encuesta:

- 106 han recibido enseñanza instrumental previa. Esto supone el 84,1% de la población encuestada.
- 20 no han recibido ningún tipo de enseñanza instrumental previa. Esto supone el 15,87% de la población encuestada.

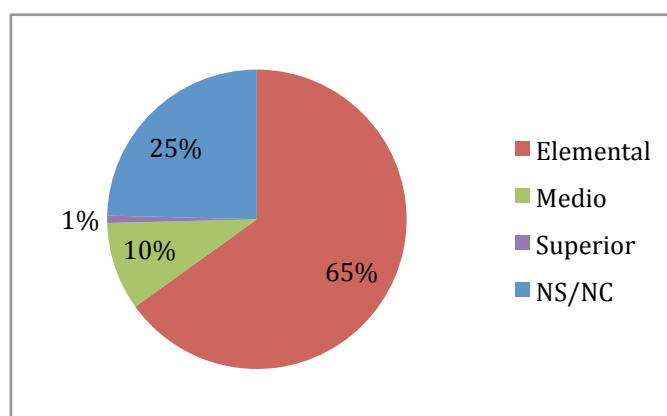
Aunque los datos son muy similares en los dos casos, vemos que 77 de los encuestados de grado (61,1%) señalan que han practicado la flauta dulce, es decir un instrumento de aula que se imparte de forma obligatoria en muchos colegios y muy rudimentariamente en la mayoría de los casos. Esta cifra se parece a la que indica Alonso (2004) para la encuesta de Toledo (58,5%). En cambio sólo 26 de los 114 encuestados de la especialidad (22,8%) declaran haber estudiado flauta dulce. Esta desproporción parece indicar que muchos de estos encuestados, aunque hayan tenido contacto en el colegio con este instrumento, no consideran su práctica o aprendizaje dignas de mención. Muchos de los alumnos de la especialidad, al aprender instrumentos distintos de los ofrecidos por el colegio, demuestran una mayor inquietud, por tanto, hacia la práctica instrumental.

-Nivel : elemental, medio, superior.



GRADO DE CONOCIMIENTO DEL INSTRUMENTO (alumnos de especialidad)

Se observa un predominio de los grados medio y elemental sobre el resto de las opciones y un pequeño porcentaje de estudiantes que han cursado o cursan el grado superior. En el caso de los alumnos de grado observamos un claro predominio del grado elemental que coincide prácticamente con los alumnos que afirman haber estudiado instrumentos Orff, de lo que deducimos que el concepto de grado elemental que parecen tener los encuestados no corresponde con lo que se considera como tal en la enseñanza musical reglada.



GRADO DE CONOCIMIENTO DEL INSTRUMENTO (alumnos de grado)

-Centro de aprendizaje: colegio, conservatorio, escuela de música, autodidacta⁵¹.

CENTRO DE APRENDIZAJE	Alumnos de especialidad	Alumnos de grado
Escuela de música	45 (39,13%)	9 (8,49%)
Colegio	25 (21,73%)	77 (72,64%)
Conservatorio	25 (21,73%)	6 (5,6%)
Autodidacta	20 (17,39%)	14 (13,2%)

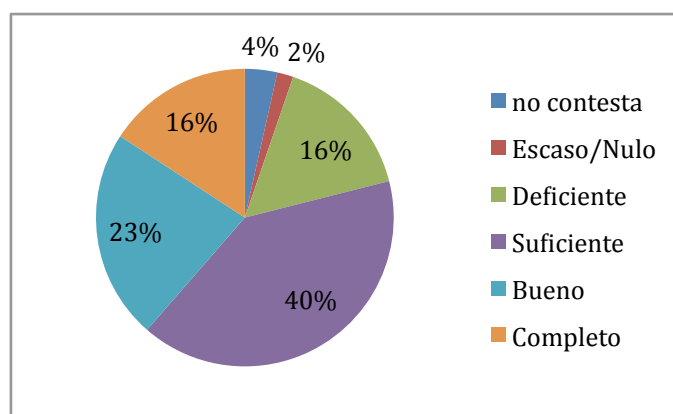
En el caso de los alumnos de la especialidad, las escuelas de música son los centros donde un mayor número de encuestados han aprendido a tocar un instrumento. El colegio y los conservatorios presentan un porcentaje igual. Muy diferentes son los resultados de los alumnos de grado: en este caso es el colegio el principal responsable de la formación instrumental y son muchos

⁵¹ Hay encuestados que han recibido formación en más de una de las categorías.

menos los que han demostrado iniciativas personales para el estudio del instrumento.

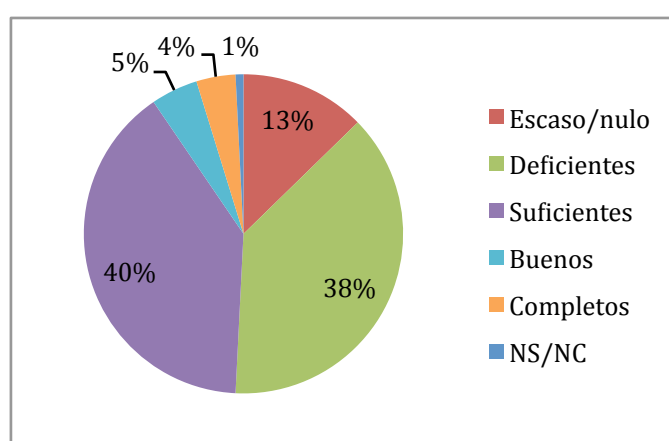
1.1.2. Lenguaje musical:

-Nivel: valora tus conocimientos de 1 a 5 siendo 1 escasos o nulos, 2 deficientes, 3 suficientes, 4 buenos y 5 completos.



GRADO DE CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE MUSICAL (alumnos de especialidad)

Un pequeño porcentaje de los encuestados (18%) contesta que su nivel de conocimientos de lenguaje musical es escaso, nulo o deficiente. Una mayoría (79%) afirma que su grado de conocimiento del lenguaje musical es suficiente, bueno o completo⁵².



GRADO DE CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE MUSICAL (alumnos de grado)

⁵² Esta respuesta no coincide en absoluto con la apreciación que tenemos al respecto los profesores de música de la Escuela de Magisterio.

En este caso el 51% de los encuestados considera que su grado de conocimiento es escaso/nulo o deficiente.

-Centro de aprendizaje: colegio, conservatorio, escuela de música, autodidacta.

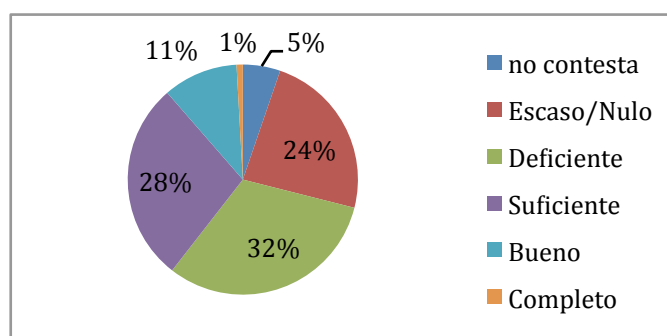
CENTRO DE APRENDIZAJE	Alumnos de especialidad	Alumnos de grado
Escuela de música	38 (33,3%)	10 (8,54%)
Colegio	35 (30,7%)	99 (84,61%)
Conservatorio	27 (23,68%)	5 (4,27%)
Autodidacta	14 (12,28%)	3 (2,56%)

Según estos resultados han sido las escuelas de música los centros más frecuentes de aprendizaje del lenguaje musical para los alumnos de la especialidad.

Igual que en el apartado anterior, vuelve a ser el colegio el centro responsable de la enseñanza del lenguaje musical para los alumnos encuestados de grado. Podemos deducir de igual manera que en el caso anterior que los alumnos de grado han demostrado menos interés e iniciativa propia por el aprendizaje musical que los alumnos de la especialidad y consecuentemente acceden a los estudios superiores menos formados en lo que se refiere al lenguaje musical.

1.1.3. Armonía y composición:

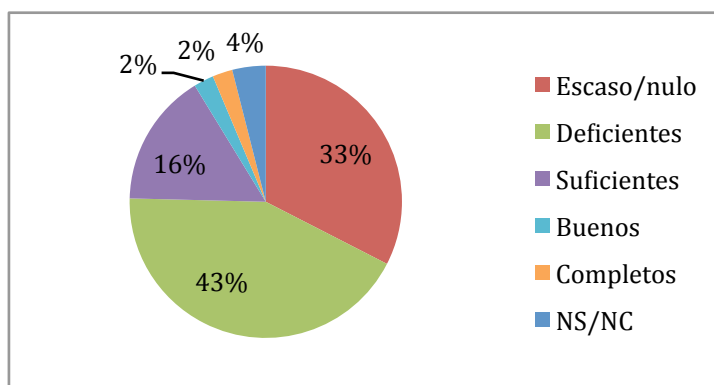
-Nivel (valora tus conocimientos de 1 a 5 siendo 1 escasos o nulos, 2 deficientes, 3 suficientes, 4 buenos y 5 completos).



CONOCIMIENTOS DE ARMONÍA Y COMPOSICIÓN (alumnos de especialidad)

Una mayoría de los encuestados de la especialidad, el 56%, reconocen que sus conocimientos musicales sobre armonía y composición son deficientes o escasos/nulos.

En el caso de los alumnos de grado el desconocimiento de la materia es aún mayor: el 76% reconoce que sus conocimientos de armonía y composición son escasos/nulos o deficientes.



CONOCIMIENTOS DE ARMONÍA Y COMPOSICIÓN (alumnos de grado)

-Centro de aprendizaje: colegio, conservatorio, escuela de música, autodidacta.

CENTRO DE APRENDIZAJE	Alumnos de especialidad	Alumnos de grado
Escuela de música	31 (31,31%)	9 (8,25%)
Colegio	29 (29,29%)	89 (81,65%)
Conservatorio	25 (25,25%)	6 (5,5%)
Autodidacta	14 (14,14%)	5 (4,58%)

Son, una vez más, las escuelas de música las responsables más frecuentes de la enseñanza de la armonía y de la composición para los encuestados de la especialidad y el colegio en el caso de los alumnos de grado.

De los datos obtenidos en este primer apartado de la encuesta sobre la formación musical previa de los alumnos de la Escuela de Magisterio concluimos:

1º. Que existe un porcentaje muy significativo de alumnos –entre el 15,87% y el 19,3% según hablemos de alumnos del grado o de la especialidad respectivamente– que acceden a los estudios superiores sin ningún conocimiento de

música⁵³. Alonso (2004) en las conclusiones de su encuesta a alumnos de la Escuela de Magisterio de Toledo coincide con nosotros a este respecto, aunque sin ofrecer datos concretos que se puedan comparar con los nuestros. Según la autora, diez años después de haberse implantado la especialidad de Educación Musical, se aprecia que los alumnos que acceden a ella siguen haciéndolo, muchos de ellos, sin conocimientos musicales o sin aptitudes para la música.

Los datos que aportan Esteve y Molina (2006) coinciden también con nuestras conclusiones. En la encuesta realizada por estos autores a alumnos de segundo curso de Magisterio Musical de la Universidad de Alicante en el curso 2005/2006, observan que muchos alumnos tienen problemas con la asignatura de lenguaje musical debido a la falta de nivel con el que comienzan los estudios. En el cruce de datos entre elección de carrera y conocimientos previos, los mismos autores comprueban que los alumnos que habían estudiado música en conservatorios o escuelas de música habían elegido mayoritariamente (entre el 84,2% y el 75%, según el tipo de centro) magisterio musical como primera opción. Como era de esperar los alumnos sin esta formación musical previa habían elegido estos estudios como primera opción en un porcentaje mucho menor: el 30%.

Las demoledoras palabras de Pliego van todavía más lejos:

Los estudiantes que cursan magisterio musical no suelen tener conocimientos musicales previos, ni una formación básica sólida, ni mucha vocación por la enseñanza. La nota de corte que se exige para ingresar en esta carrera universitaria es de las más bajas y muchos alumnos llegan a ella porque no han conseguido ingresar en otras opciones anteriores. El hecho es que, en general, no sólo no saben música, sino que apenas saben escribir y leer correctamente. (Pliego, 2002)⁵⁴

⁵³ Tomamos como referencia los datos relativos a enseñanza instrumental ya que esta es la actividad más común.

⁵⁴ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065>

Quizás por esto no sean de extrañar los resultados de otra encuesta realizada por Bertomeu et al. (2007), en la que los alumnos de la especialidad de música de la Escuela de Magisterio de la Universitat Jaume I de Castellón, sitúan en segundo lugar de sus motivaciones para estudiar esta especialidad el gusto por esta especialidad concreta y no lo hacen en primer lugar, como hacen los estudiantes de la especialidad de educación física.

2º. Que los encuestados de la especialidad consideran⁵⁵ que llegan a la universidad con conocimientos de instrumento de grado elemental y medio, con conocimientos de lenguaje musical suficientes y con conocimientos escasos, nulos o deficientes de armonía y composición.

3º. Que los encuestados de grado reconocen que llegan a la universidad con conocimientos elementales de instrumento y escasos, nulos o deficientes tanto de lenguaje musical como de armonía y composición.

4º. Que los encuestados de especialidad han recibido la formación musical en primer lugar en escuelas de música, mientras que los de grado la han recibido casi exclusivamente en los colegios. Esto indica una mayor inquietud y una mayor inclinación hacia el aprendizaje musical por parte de los alumnos de la especialidad.

Alonso (2004) señala que el 40,57 % de los encuestados de Toledo estudian o han estudiado música en el conservatorio. Esta cifra es superior a la del 25% de los alumnos de la misma especialidad de la Universidad de Alcalá. Esta diferencia significativa se puede deber, entre otras, a dos razones: primera, que en los casi diez años que separan una encuesta de la otra haya habido un descenso del interés por estudiar en el conservatorio; y segunda, otros motivos que puedan estar relacionados con las diferencias de cultura y de ambiente musical que puedan existir entre las dos localidades.

No vamos a profundizar en estas disquisiciones que se escapan de los objetivos de esta tesis, pero sí señalaremos que resulta significativo que la autora de la encuesta sólo esté interesada en el hecho de que los alumnos hayan estudiado o no en el conservatorio y no se preocupe de si lo han hecho en

⁵⁵ Como hemos expresado con anterioridad este tipo de consideraciones nos resultan a sus profesores excesivamente optimistas.

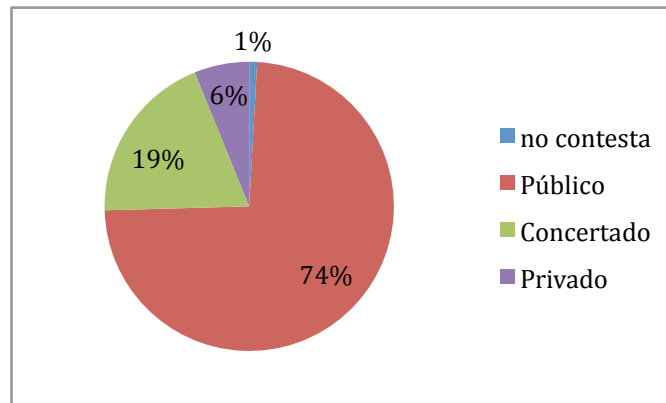
otros centros. Parece descartar otras posibilidades válidas de formación musical como pueden ser las escuelas de música o incluso el autodidactismo y deja pasar por alto unos datos muy interesantes a este respecto:

Que de los 63 alumnos que no van al conservatorio 31 tocan en bandas, es decir, que el 49% de estos alumnos están recibiendo una formación instrumental y musical en las propias bandas, enseñanza que, aunque pueda ser distinta a la del conservatorio, no tiene porqué dejar de ser tenida en cuenta. La autora no pregunta cual es el total de encuestados que tocan en bandas independientemente de que estudien o no en el conservatorio. Da la impresión de que para ella son dos actividades incompatibles. Sólo aporta un dato global de 56 alumnos (52'83% de los encuestados) que tocan en alguna agrupación musical. A la vista de los instrumentos que tocan mayoritariamente estos encuestados –clarinete, trompeta, saxos, flauta travesera, oboe, bombardino, fliscorno, etc– podemos imaginarnos que estas agrupaciones musicales son básicamente bandas. Por lo tanto nos encontramos con una localidad o área geográfica donde existe un importante ambiente musical generado y alimentado por las bandas de música. Este ambiente musical propicio puede ser la explicación de que un mayor número de alumnos opten por ampliar sus estudios en el conservatorio y, porqué no, de que elijan la especialidad de magisterio musical.

2. DATOS ESCOLARES:

Las siguientes preguntas están relacionadas con la enseñanza musical que han recibido los encuestados en los centros de educación general donde han cursado sus estudios. Hemos considerado interesante analizar si hay diferencias significativas en las respuestas dependiendo de que el centro sea público, privado o concertado.

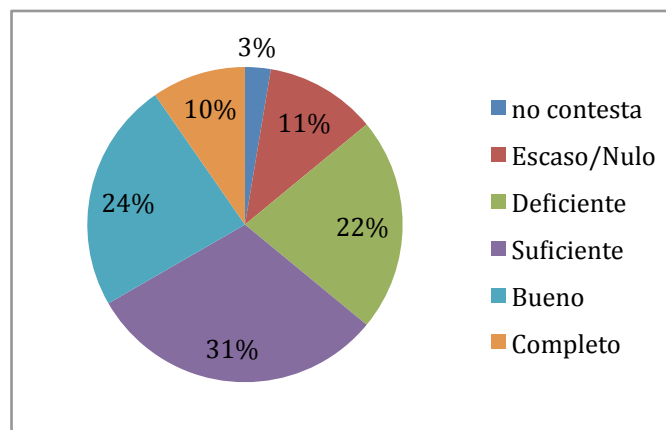
-Cursé estudios en un centro (subrayar): público, concertado, privado.



TIPO DE CENTRO EN EL QUE HA CURSADO ESTUDIOS

La gran mayoría de la muestra (74%) ha estudiado en un centro público.

-Valora de 1 a 5 la satisfacción con la enseñanza musical recibida.

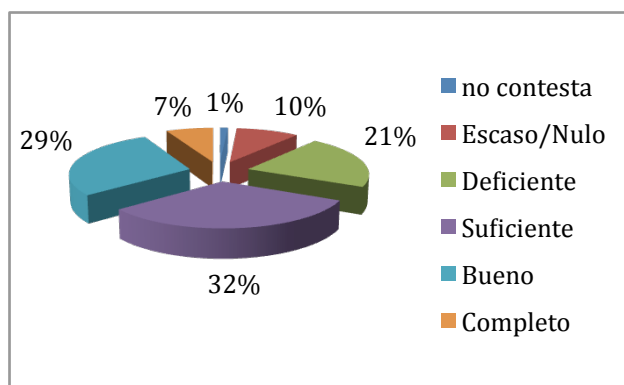


VALORACION DE LA ENSEÑANZA MUSICAL RECIBIDA EN EL COLEGIO

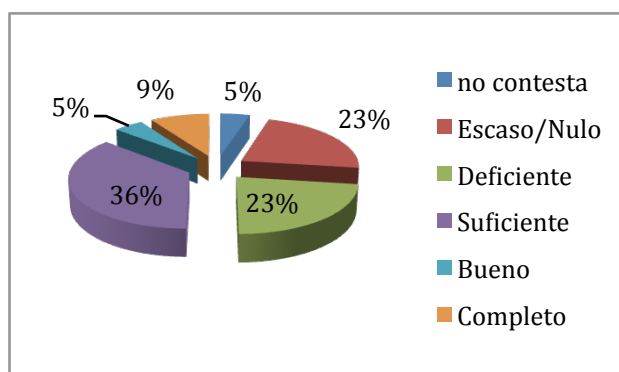
Sumando los valores "suficiente", "bueno" y "completo", el porcentaje mayoritario de encuestados (65%), está satisfecho con la enseñanza musical recibida en el colegio. Resulta también significativo que un 33%, es decir un tercio de los encuestados, considere escasa, nula o deficiente la enseñanza musical recibida en el colegio.

Alonso (2004) señala que un 35% de los encuestados no había recibido ningún tipo de enseñanza musical durante la antigua etapa de la EGB. Nuestros datos, casi diez años después, indican una cierta mejoría a este respecto ya que sólo podríamos incluir en esta categoría a un máximo del 11% que es el que declara que su educación ha sido nula o deficiente.

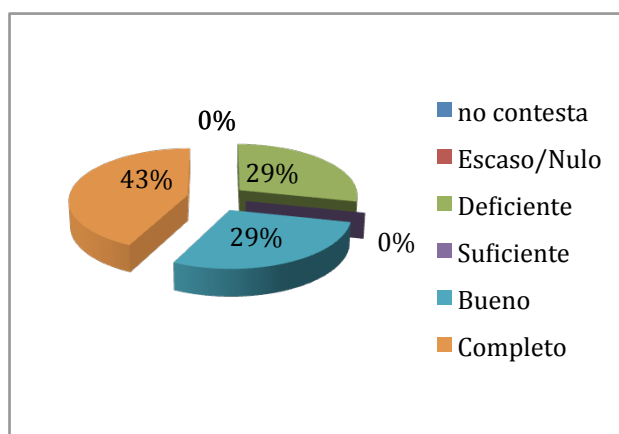
Si analizamos estos datos por separado, según el tipo de centro obtenemos los siguientes resultados:



VALORACION DE LA ENSEÑANZA MUSICAL RECIBIDA EN EL COLEGIO (PÚBLICO)



VALORACION DE LA ENSEÑANZA MUSICAL RECIBIDA EN EL COLEGIO (CONCERTADO)

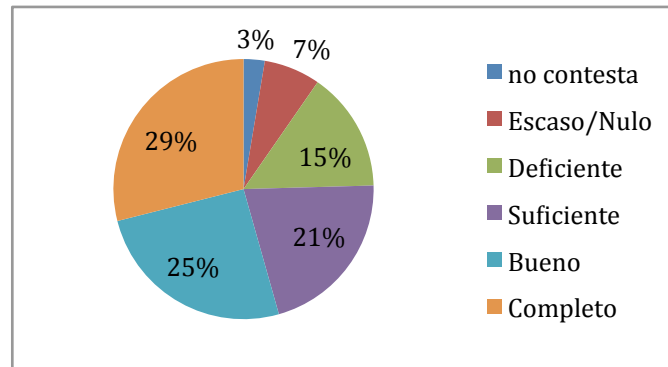


VALORACION DE LA ENSEÑANZA MUSICAL RECIBIDA EN EL COLEGIO (PRIVADO)

Se aprecian diferencias significativas en función del tipo de centro. Son los estudiantes de centros privados los que valoran más positivamente la enseñanza musical recibida: el 73% la consideran buena o completa, frente al

36% de los que han estudiado en centros públicos y el 14 % de los que lo han hecho en colegios concertados.

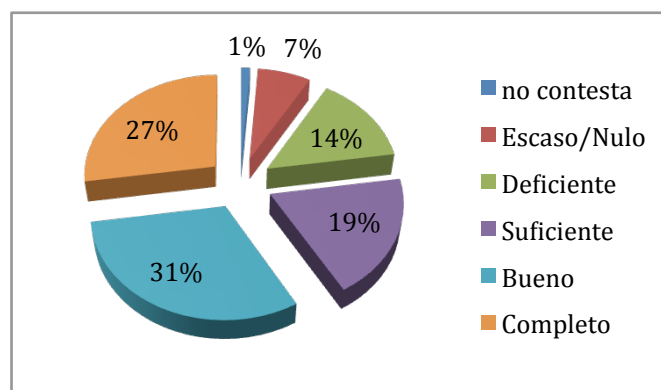
-Valora de 1 a 5 el grado de preparación del profesor o maestro.



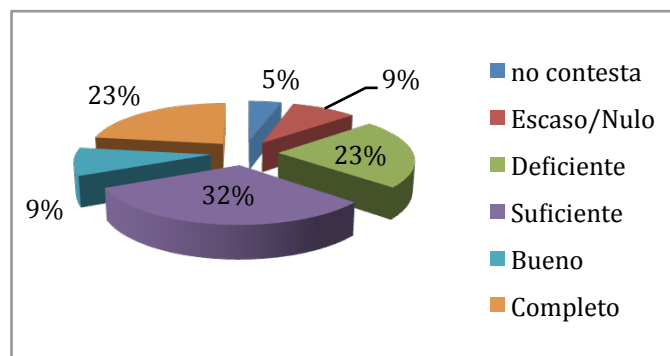
GRADO DE PREPARACION DEL PROFESOR

Sumando los valores suficiente, bueno y completo, hay un porcentaje mayoritario de encuestados (75%), que valora positivamente el grado de preparación de su profesor de música.

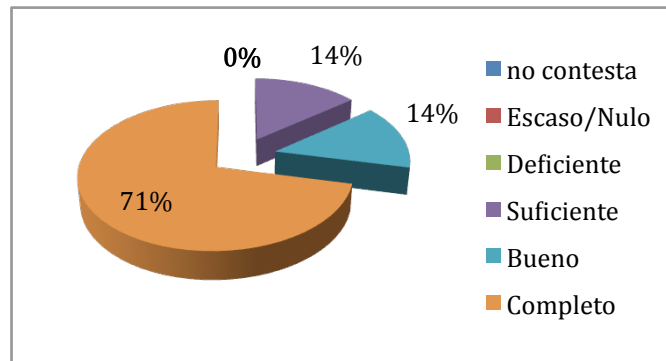
Analicemos esta pregunta según el tipo de centro:



GRADO DE PREPARACION DEL PROFESOR (COLEGIO PUBLICO)



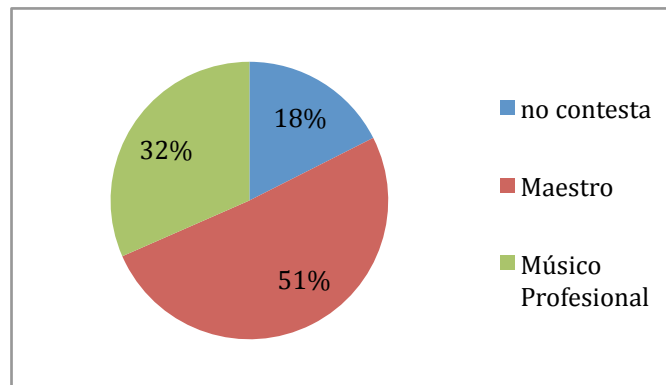
GRADO DE PREPARACION DEL PROFESOR (COLEGIO CONCERTADO)



GRADO DE PREPARACION DEL PROFESOR (COLEGIO PRIVADO)

Otra vez son los estudiantes de centros privados los que valoran más positivamente la preparación de sus profesores de música: el 100% de los encuestados valora esta preparación como suficiente, buena o completa, frente al 77% de los que han estudiado en colegios públicos y el 64% de los que lo han hecho en centros concertados.

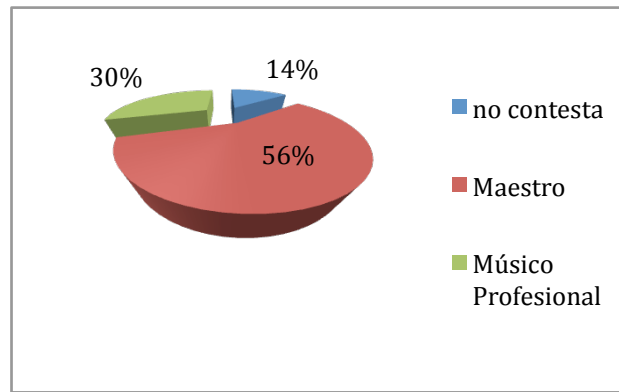
-Indica, si lo sabes, la titulación del profesor (subrayar): maestro, músico profesional.



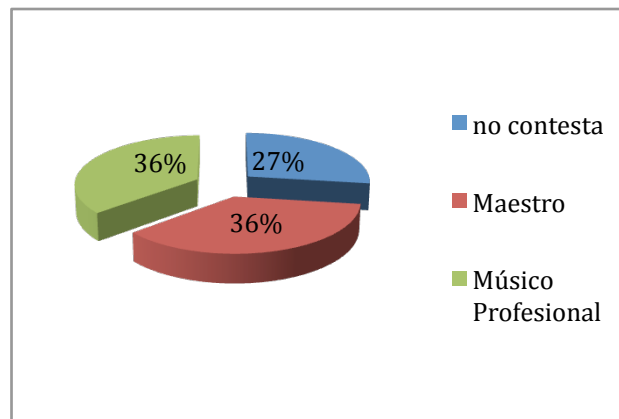
TITULACION DEL PROFESOR DE MUSICA

La mayoría de los encuestados han recibido formación musical impartida por maestros.

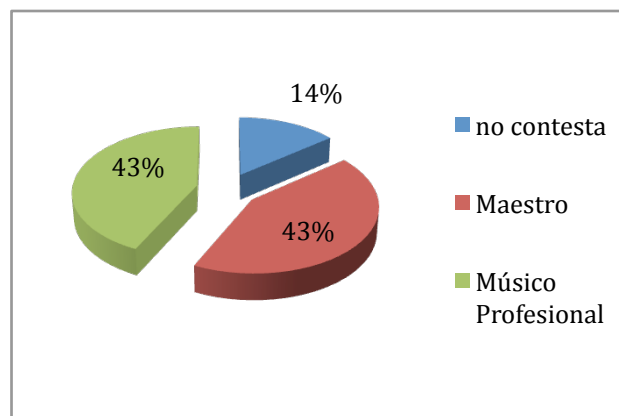
Analicemos esta pregunta según el tipo de centro:



TITULACION DEL PROFESOR DE MUSICA (COLEGIO PUBLICO)



TITULACION DEL PROFESOR DE MUSICA (COLEGIO CONCERTADO)



TITULACION DEL PROFESOR DE MUSICA (COLEGIO PRIVADO).

A la vista de estos resultados sólo podemos concluir que el porcentaje de profesores músicos profesionales y el de maestros es el mismo tanto en la escuela privada como en la concertada y que en la enseñanza pública es mayor el número de maestros –65% de los que han contestado– que el de músicos profesionales –35%. Al buscar una relación entre estos resultados y los obtenidos en las dos preguntas anteriores sobre la satisfacción con la

enseñanza musical recibida o el grado de preparación del profesor o maestro no podemos establecer ninguna conclusión.

-Indica si recibiste en el colegio algún tipo de educación instrumental distinta a los instrumentos Orff. Especifica el instrumento.

De los 114 encuestados:

- 7 (6,14%) han recibido educación instrumental distinta a la de instrumentos Orff.
- 107 (93,85%) no han recibido educación instrumental distinta a la de instrumentos Orff.

Los instrumentos estudiados fueron:

INSTRUMENTO	Nº DE RESPUESTAS
Guitarra	3
Organo	1
Percusión	1
Batería	1
Piano	1

-En caso afirmativo indica si esta formación era extraescolar o estaba integrada en el horario escolar.

Esta enseñanza se realizó de manera extraescolar en 4 de los casos y en horario de patio en los otros tres.

De estos resultados se deduce que la enseñanza instrumental que han recibido los encuestados en los colegios se reduce casi exclusivamente a la práctica de instrumentos Orff y que los casos anecdóticos de aprendizaje de otros instrumentos se producen de forma extraescolar⁵⁶.

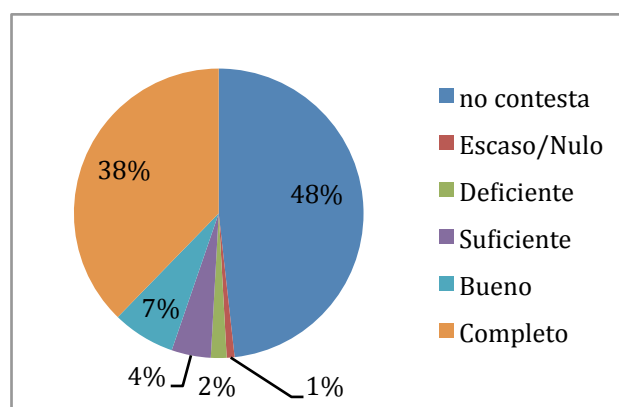
-En caso negativo (si no recibiste formación instrumental en el colegio) indica (valorando de 1 a 5) si te hubiera gustado aprender un instrumento en el colegio. Indica cual:

⁵⁶ Este tema se analiza con profundidad en el capítulo de esta tesis dedicado a la enseñanza instrumental en los colegios de la Comunidad de Madrid.

De los 107 estudiantes encuestados que no habían recibido formación instrumental en el colegio (aparte de los instrumentos Orff):

- a 92 (85,98%) les hubiera gustado aprender a tocar un instrumento en el colegio.
- a 3 (2,80%) no.
- 12 (11,21%) no contestan.

El grado de interés por este tipo de aprendizaje, valorado de uno a cinco es el siguiente:



GRADO DE INTERES

A un porcentaje alto (38%) le hubiera gustado mucho recibir enseñanza instrumental en el colegio. No resulta muy comprensible que un 48% no se defina a este respecto después de que una mayoría aplastante (85,98%) afirma que le hubiera gustado aprender a tocar un instrumento en el colegio.

Los instrumentos mencionados, por orden de preferencia son:

INSTRUMENTO	Nº DE RESPUESTAS
Guitarra	38
Piano	29
Cualquiera	10
Clarinete	7
Percusión	5
Violín	4
Saxo	4
Trompeta	2
Trombón	2
Viento madera	1

Flauta travesera	1
Viento metal	1
Oboe	1
Arpa	1
Instrumentos de cuerda	1

Se observa una preferencia claramente mayoritaria por la guitarra y el piano.

-Define en pocas palabras cual es el sentido que crees que debería tener la educación musical en la escuela:

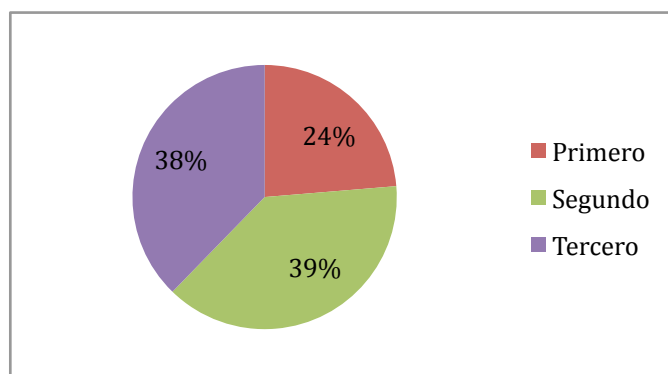
Las respuestas que dan los encuestados a esta pregunta y el número de contestaciones (entre paréntesis), por orden de mayor a menor frecuencia, son las siguientes:

- Despertar el interés por la música como medio de disfrute (24).
- Proporcionar conocimientos musicales básicos (19).
- Fomentar el aprendizaje de instrumentos (14).
- Desarrollo de la sensibilidad y la creatividad (12).
- Enseñar un medio de comunicación y expresión (6).
- Fomentar la cultura (4).
- Ayudar al desarrollo cognitivo y madurativo del alumno (3).
- Crear un oído crítico (3).
- Educar el oído (2).
- Desarrollar la psicomotricidad (1).
- Crear disciplina de trabajo en el alumno (1).
- Fomentar el trabajo en grupo (1).
- Formar personas (1).

En estas respuestas podemos observar que predominan los objetivos relacionados con una valoración de la música por sí misma –disfrute, tocar instrumentos,..etc.– sobre los que le confieren una importancia más instrumental – formar personas, fomentar el trabajo en grupo, etc.

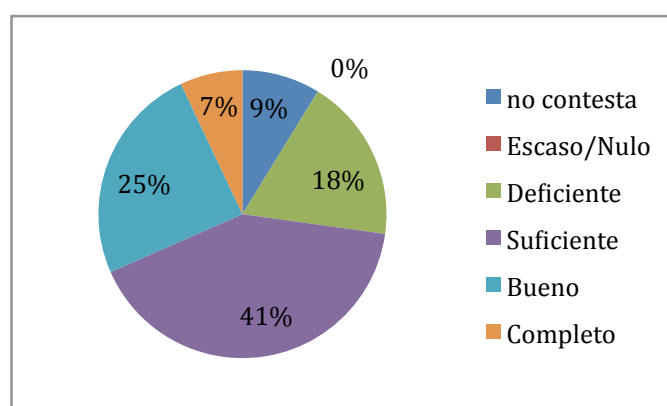
3. DATOS UNIVERSITARIOS:

-Indica tu curso académico.



CURSO ACADEMICO

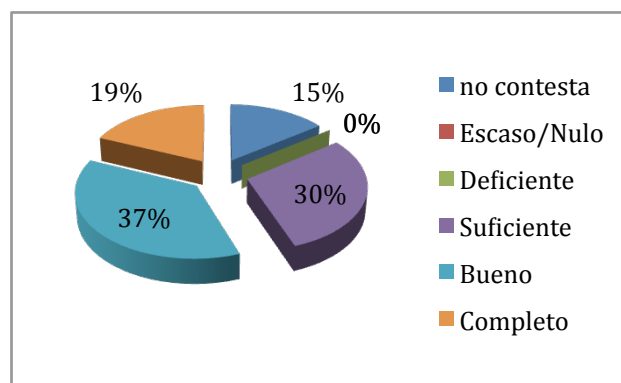
-Valora de 1 a 5 la satisfacción con la enseñanza recibida.



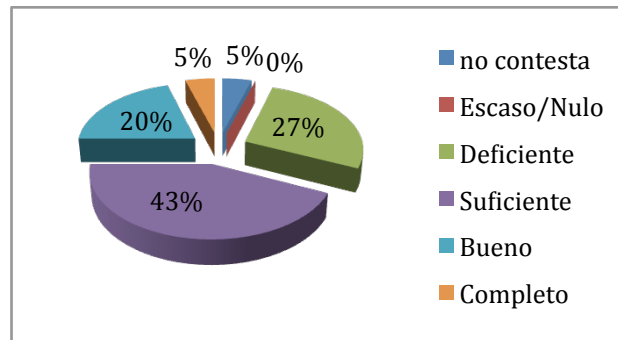
SATISFACCION CON LA ENSEÑANZA RECIBIDA

El grado de satisfacción con la enseñanza recibida es significativamente alto: sumando los resultados “suficiente”, “bueno” y “completo” obtenemos un porcentaje del 73% de los encuestados.

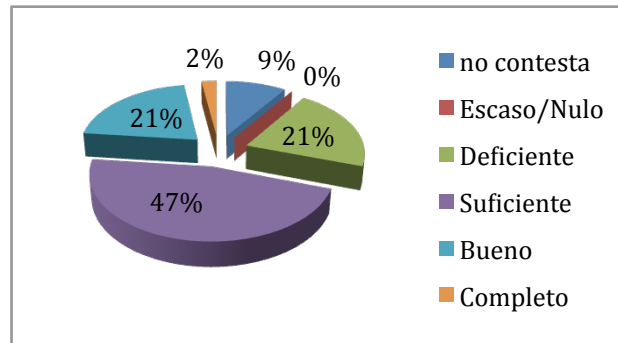
Hemos considerado interesante un análisis de las respuestas a esta y a las siguientes preguntas, desglosándolas según el curso que estudian los encuestados:



SATISFACCION CON LA ENSEÑANZA RECIBIDA (PRIMER CURSO)



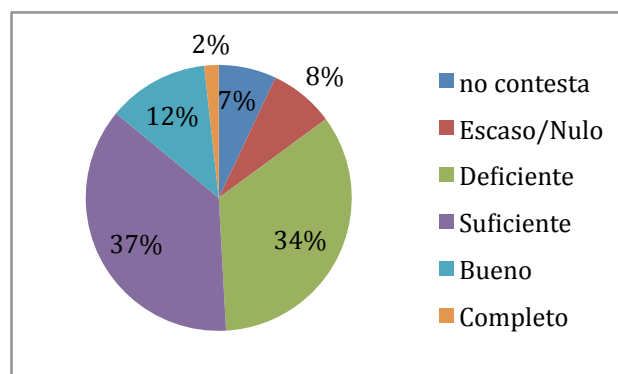
SATISFACCION CON LA ENSEÑANZA RECIBIDA (SEGUNDO CURSO)



SATISFACCION CON LA ENSEÑANZA RECIBIDA (TERCER CURSO)

Se aprecia un cierto desencanto en los estudiantes de 2º y 3º en relación con los de 1º. Ningún estudiante de primer curso ha valorado negativamente la enseñanza recibida y en cambio un 27% de los de 2º y un 21% de los alumnos de tercero sí lo ha hecho. El porcentaje de estudiantes que responden a esta pregunta declarando estar “completamente satisfechos” o “muy satisfechos” también disminuye considerablemente pasando de un 56% en primero a un 25% en segundo y a un 23% en tercer curso.

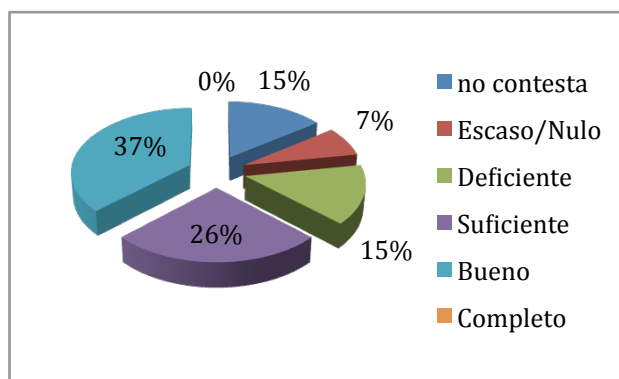
-Valora de 1 a 5 el plan de estudios.



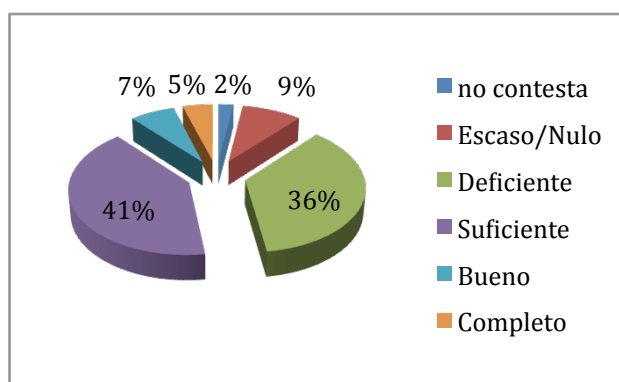
VALORACION DEL PLAN DE ESTUDIOS

Estos datos denotan un cierto descontento: el 42% de los encuestados valora entre deficiente y nulo el plan de estudios.

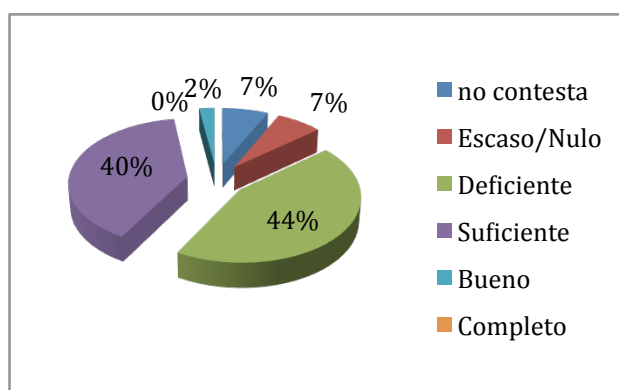
Analicemos la respuesta por cursos:



VALORACION DEL PLAN DE ESTUDIOS (PRIMER CURSO)



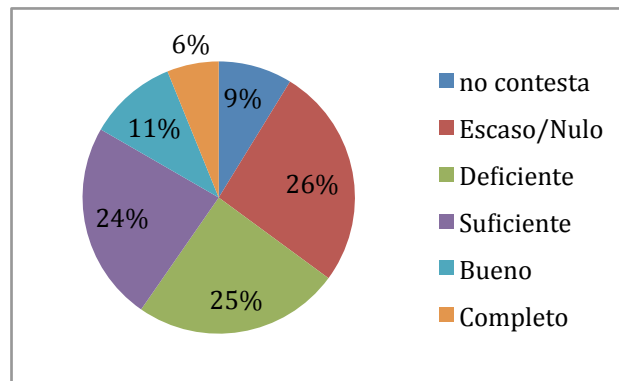
VALORACION DEL PLAN DE ESTUDIOS (SEGUNDO CURSO)



VALORACION DEL PLAN DE ESTUDIOS (TERCER CURSO)

Observamos que el grado de descontento va creciendo con los cursos: la valoración negativa del plan de estudios pasa del 22% en el 1er curso al 45% en 2º curso y al 51% en el tercer curso.

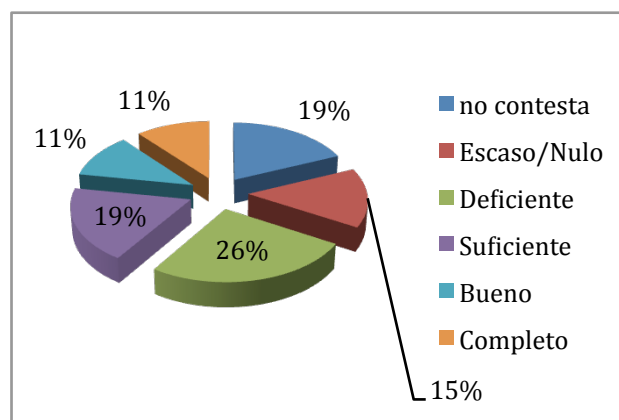
-¿Consideras que la formación como maestro es suficiente para impartir la asignatura de música en la escuela?(valora de 1 a 5).



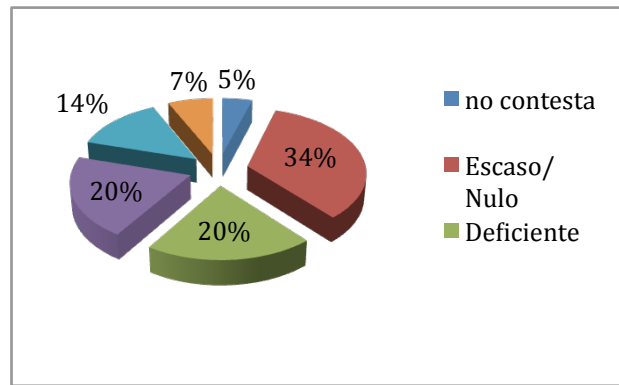
VALORACION DE LA FORMACION COMO MAESTRO PARA IMPARTIR
LA DOCENCIA MUSICAL

Un 51% de los encuestados considera que la preparación como maestro no es suficiente para dar clases de música en los colegios.

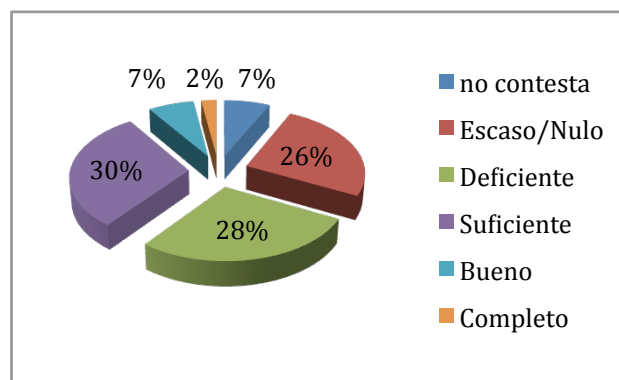
Analicemos si influye el curso en los resultados de esta pregunta:



VALORACION DE LA FORMACION COMO MAESTRO PARA IMPARTIR
LA DOCENCIA MUSICAL (PRIMER CURSO)



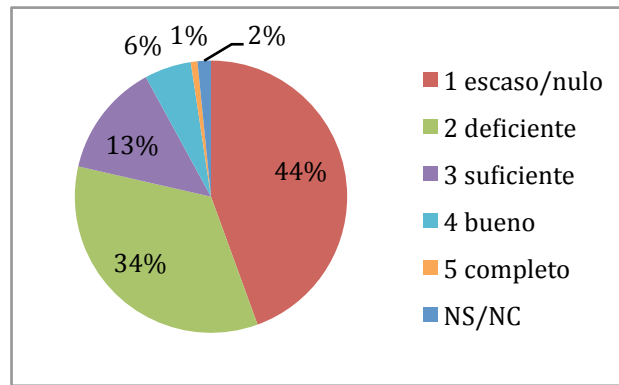
VALORACION DE LA FORMACION COMO MAESTRO PARA IMPARTIR
LA DOCENCIA MUSICAL (SEGUNDO CURSO)



VALORACION DE LA FORMACION COMO MAESTRO PARA IMPARTIR
LA DOCENCIA MUSICAL (TERCER CURSO)

Se observa que la confianza de los encuestados en su preparación como maestro para dar clases de música, en lugar de aumentar con los cursos, disminuye según avanzan éstos: un 41% de los estudiantes de primer curso considera que su formación es escasa, nula o insuficiente a este respecto, frente al 54% de los estudiantes de segundo curso y a la misma proporción de estudiantes de tercer curso. Como vemos, esta falta de confianza crece con los cursos al mismo tiempo que crece el descontento con la formación recibida y se valoran peor los planes de estudios.

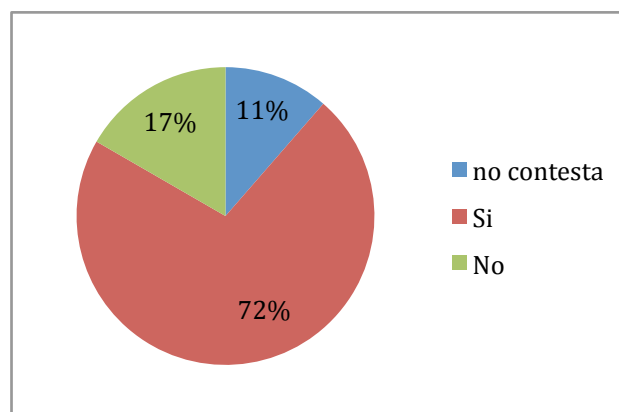
Esta pregunta también se hizo en la encuesta a los alumnos de grado:



VALORACION DE LA FORMACION COMO MAESTRO PARA IMPARTIR
LA DOCENCIA MUSICAL (alumnos de grado)

En este caso una abrumadora mayoría de los encuestados –el 78%– considera que la formación como maestro es nula o deficiente para impartir clases de música. Eran de esperar estos resultados al haber reducido la carga lectiva dedicada a asignaturas específicas de música y al llegar los alumnos a la universidad con menos preparación musical previa que los que elegían la especialidad de música.

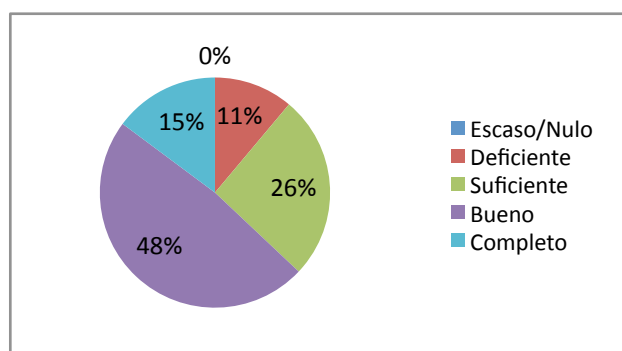
-¿Consideras necesaria una prueba de acceso en la que se pida un nivel de conocimientos musicales?



NECESIDAD O NO DE UNA PRUEBA DE ACCESO

La gran mayoría de los encuestados considera necesaria una prueba de acceso (en esto existe coincidencia con la mayoría de los autores que hemos consultado).

-Si has recibido formación musical en el conservatorio valora de 1 a 5 el grado de preparación para impartir enseñanza.

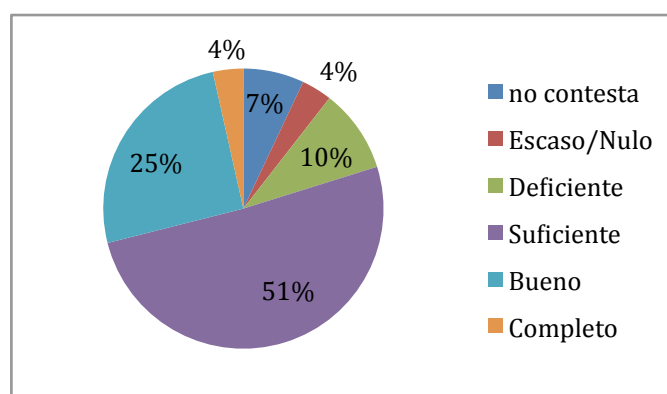


GRADO DE PREPARACION PARA IMPARTIR ENSEÑANZA

Una amplia mayoría de los encuestados que han recibido formación musical en el conservatorio –el 89%– se considera preparada para impartir enseñanza musical. Esta respuesta contrasta grandemente con el 41% de los estudiantes totales que también considera que la formación que recibe en Magisterio es suficiente para impartir clases, como hemos visto anteriormente. Esto puede indicar, entre otras cosas, que los encuestados conceden más valor a la formación musical específica que a la formación pedagógica. Por otro lado, aquellos alumnos que han accedido a la especialidad sin conocimientos previos de música se encuentran con asignaturas que les suponen un obstáculo a veces insalvable; en cambio, aquellos alumnos que provienen de los conservatorios, encuentran en muchos casos que las materias específicas de formación musical les aportan bien poco. Todo esto influye necesariamente en la valoración negativa que hemos visto que hacen los encuestados en general de la formación de maestro para impartir clases de música.

4.OTRAS CUESTIONES:

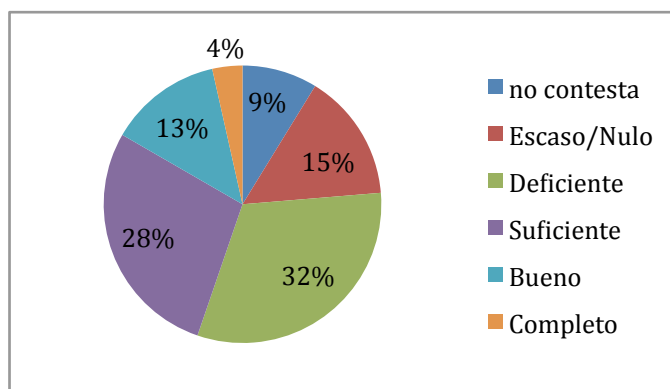
-Valora de 1 a 5 tu nivel de cultura musical.



NIVEL DE CULTURA MUSICAL

Los datos indican que una mayoría de los encuestados (80%), valora como suficiente o más que suficiente su nivel de cultura musical.

-Valora de 1 a 5 el nivel de cultura musical de tu país.



NIVEL DE CULTURA MUSICAL DEL PAIS

La valoración que hacen los encuestados del nivel musical del país es considerada en un porcentaje mayoritario – el 47%– deficiente o nula.

-Indica subrayando, qué estamento te parece que tiene más responsabilidad en la cultura musical de una sociedad: familia, escuela, conservatorio.

A esta pregunta hay encuestados que optan por una, por dos, o por las tres opciones, considerándolas por tanto de igual responsabilidad. La frecuencia de respuestas a cada una de las opciones y su porcentaje frente al total de respuestas son los siguientes:

ESTAMENTO	Nº DE RESPUESTAS
Familia	63 (47,01%).
Escuela	51 (38,05%).
Conservatorio	20 (14,92%)

El conservatorio es por lo tanto la institución a la que los encuestados conceden menos importancia en la responsabilidad de educar musicalmente a la sociedad, estando la familia en primer plano y la escuela a continuación.

5. COMENTARIOS:

Los comentarios que aportan los encuestados en este apartado de la encuesta, ordenados según el número de repeticiones (entre paréntesis) son los siguientes:

- La música en la educación está poco valorada y debería estar al mismo nivel que otras asignaturas (25).
- Faltan horas en el curriculum escolar y medios para impartir la asignatura de música (5).
- Los estudiantes del conservatorio no salen suficientemente preparados en temas de pedagogía (2).
- Hay estudiantes de la Escuela de Magisterio que no tienen ni interés ni conocimiento musical y dificultan el normal funcionamiento de las clases (2). En este sentido Alonso muestra su sorpresa ante las respuestas a su pregunta a los encuestados de por qué decidieron hacer la especialidad de música: *¿Sólo al 36,79% de los alumnos de la especialidad de Música les gusta realmente la música?* (2004, 95)
- Muchos maestros encargados de la educación musical en los colegios no saben música (1).
- El acceso a Magisterio Musical debería exigir unos conocimientos mínimos de música (1).
- La educación musical debe empezar desde preescolar como proponen métodos como el método *Suzuki* (1).
- Deberían enseñar a tocar instrumentos en la Escuela de Magisterio (1).
- El programa de la Escuela de Magisterio debería incluir más asignaturas de música (1).
- Los estudiantes de Magisterio Musical deberían saber qué enseñar, aparte de cómo hacerlo (1).

Algunos de estos comentarios demuestran la confusión que existe entre parte del alumnado sobre el sentido de estos estudios de especialidad. Muchos piensan que van a la universidad a aprender música. ¿Es acaso este el sitio adecuado? Sólo desde el profundo y absoluto desconocimiento de lo que es la

música y del largo proceso que supone su aprendizaje se puede plantear que un alumno con escasa o nula formación musical pueda aprender en tres años lenguaje musical, armonía, composición y a tocar un instrumento cursando además el resto de las asignaturas generales.

Deberían ser estos unos estudios encaminados no a aprender música sino a enseñarla. Tener que impartir en las clases conceptos básicos y elementales aburre y desmotiva a los que sabiendo música pretenden adquirir conocimientos didácticos y desmoraliza a los que carecen de fundamentos y no llegan a alcanzar los niveles mínimos que exige el plan de estudios.

5. CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA.

Resumimos en este apartado las principales conclusiones que extraemos de la encuesta anterior y de su comparación con las otras dos encuestas mencionadas.

1. El mayor porcentaje de encuestados que ha aprendido a tocar un instrumento o ha cursado estudios de lenguaje musical o armonía previamente a su ingreso en la universidad lo ha hecho en escuelas de música, en mayor número que en los conservatorios o en el colegio. El conservatorio, en opinión de los encuestados, se relega también a último lugar por detrás de la familia y de la escuela en cuanto a la responsabilidad sobre la cultura musical de la sociedad.

2. Los alumnos encuestados del recién implantado Grado en Educación Primaria han mostrado menos inquietud para formarse musicalmente antes de iniciar los estudios universitarios que los de la especialidad de Magisterio Musical y son pocos los que han ampliado la educación que recibían en el colegio en otros centros como conservatorios o escuelas de música. Como consecuencia acceden al grado de magisterio con una formación musical más deficiente.

3. Un porcentaje alto de los encuestados de especialidad valora positivamente su nivel de preparación musical previo al acceso a la universidad en

cuanto a instrumento y lenguaje musical y en cambio no valora tanto sus conocimientos previos de armonía y de composición⁵⁷.

4. En el caso de los alumnos de grado la valoración sobre lo anterior es mucho más negativa. Teniendo en cuenta que para la mayoría de estos la única formación musical que han recibido ha sido la impartida en el colegio podemos concluir que esta es insuficiente y que una mayoría de los alumnos salen de él sin saber apenas nada de música.

5. La valoración que hacen los encuestados de la enseñanza musical recibida en el colegio es alta.

6. Un 93,85% de los encuestados –el porcentaje más alto de todas las respuestas de esta encuesta– reconoce que no ha tenido ningún tipo de formación instrumental en el colegio, aparte de los denominados instrumentos Orff.

7. Un 19,3% de los encuestados, es decir uno de cada cinco, declara no haber recibido ningún tipo de educación instrumental previa. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de un instrumento es un proceso que lleva años, estos estudiantes podemos suponer que acabarán su carrera con escasos o nulos conocimientos instrumentales. Los únicos instrumentos incluidos en el plan de estudios son los instrumentos Orff y con muy pocas exigencias de nivel. Es aquí donde podemos encontrar una de las razones para la perpetuación del método Orff en nuestros centros escolares: los alumnos aprenden en la escuela a tocar un poco la flauta de pico porque sus profesores sólo saben tocar un poco la flauta de pico.

8. A una amplia mayoría de los encuestados – el 85,98%– le hubiera gustado aprender a tocar un instrumento en el colegio. Entre los preferidos destacan la guitarra en primer lugar, seguida por el piano. Estos datos, sin poner en duda en ningún momento el gran atractivo y las posibilidades musicales que poseen estos instrumentos, indican en cierta manera el desconocimiento gene-

⁵⁷ Como hemos indicado anteriormente, esta percepción de los alumnos es considerada en general muy optimista por parte de los profesores del área de música de la Escuela de Magisterio.

ral de nuestra sociedad del resto de los instrumentos, posiblemente por la falta de oportunidades para haberlos experimentado personalmente⁵⁸.

9. La alta valoración que hacen los encuestados de la enseñanza musical recibida en el colegio, contrastada con los datos sobre aprendizaje de instrumentos en la etapa escolar que son decepcionantes y con los datos que muestran que a una gran mayoría de los alumnos les hubiera gustado aprender a tocar algún instrumento que no fuera la flauta de pico, parece indicar que los alumnos dan por sentado que la enseñanza musical en el colegio no puede ir más allá de la de la flauta de pico, el xilófono⁵⁹ u otros instrumentos denominados instrumentos de aula. Seguramente estos estudiantes harían una valoración muy distinta de su formación musical si conociesen y pudieran compararla con otras experiencias educativas que existen en otros países e incluso en España –aunque en este último caso de forma anecdótica. Algunas de estas experiencias como la *Yamaha ClassBand* o la *String Class*, en las que clases enteras aprenden a tocar todos los instrumentos de la banda o los de la familia de la cuerda, son dos ejemplos de esto y son objeto de estudio en esta tesis.

10. La valoración que hacen los encuestados de los profesores de música que han tenido en el colegio es alta, siendo estos la mayoría maestros –el 51%– frente a un 32% de músicos de carrera.

11. En lo referente a los estudios de especialidad que están realizando los encuestados en la Escuela de Magisterio, la satisfacción es suficiente o alta –73% de los encuestados– y no tanta con el plan de estudios con el que un 42% está descontento. Un 51% de los estudiantes no se considera suficientemente preparado para ejercer la docencia musical, con la excepción de los que han estudiado en el conservatorio, que en un 89% sí se consideran preparados. El descontento con el plan de estudios y la insatisfacción con la enseñanza recibida van creciendo con los cursos. De forma inversa la confianza para ejercer la docencia musical va decreciendo con los cursos. En el caso de los

⁵⁸ En los países y en los centros donde la enseñanza instrumental en los colegios está más desarrollada este problema se soluciona con periodos de rotación de los diferentes instrumentos. OFSTED (2004), Albaina (1998).

⁵⁹ El problema es que esta idea preconcebida está muy extendida en la sociedad y, peor aún, entre muchos maestros y profesores de música.

alumnos de grado esta falta de confianza llega hasta el 78% de los encuestados.

12. Un porcentaje bastante significativo de los encuestados –el 72%– considera necesaria una prueba de acceso en la que se exijan unos conocimientos mínimos de música. Parece evidente que tres años no son suficientes para formar musical y pedagógicamente a los futuros encargados de la formación musical de los niños en los colegios –si es que concedemos alguna importancia a esta formación. Rodríguez-Quiles, al igual que otros muchos autores ya citados, expresa la necesidad de estas pruebas de acceso:

Los estudios de Educación Musical deberán contar necesariamente con una prueba específica de acceso a los mismos (y distinta de la prueba general de Selectividad) regulada por cada Universidad, tal y como viene ocurriendo en los países de la Unión Europea con mayor tradición en esta área de conocimiento y hacia los que España debe converger de una forma real. (2010, 87)⁶⁰.

De forma parecida se expresa Ivanova:

A pesar del aumento de asignaturas, consideramos que estos estudios musicales pueden ser insuficientes en caso de que los alumnos ingresen a la carrera sin conocimientos musicales previos. En este caso no se garantiza a los futuros maestros el desarrollo de las destrezas necesarias para impartir en las escuelas una enseñanza musical formativa y se puede caer otra vez en la práctica de simple divertimento musical. Por esto creemos conveniente que los futuros estudiantes de magisterio infantil deben tener conocimientos básicos en música antes de iniciar sus estudios universitarios. (2011, 90).

El hecho de que los conservatorios de música, que ofrecen titulaciones universitarias, sí seleccionen a sus alumnos indica que es posible superar el impedimento legal que impide instaurar estas pruebas de acceso en magisterio. Y si esto no fuera posible existe otra solución: establecer unos planes de estu-

⁶⁰ Este es uno de los 5 puntos clave del Manifiesto por la Educación Musical redactado en Granada en 2006 con motivo de los I Encuentros Hispano-Alemanes de Música y Educación Musical.

dio muy exigentes en cuanto a formación musical específica que disuadan a los alumnos que no cuenten con la suficiente formación musical previa, o que les obliguen a una formación paralela en otros centros como academias o escuelas de música⁶¹.

13. Los encuestados consideran que los objetivos fundamentales de la enseñanza musical en las escuelas deberían ser: despertar el interés por la música como medio de disfrute, desarrollar la creatividad de los alumnos, proporcionar conocimientos musicales básicos y facilitar el aprendizaje de un instrumento.

14. La valoración por parte de los encuestados de su propia cultura musical es alta y en cambio valoran poco la cultura musical de su entorno.

Presente y futuro de la formación de los maestros en música.

Cuando se planteó en España la adaptación de los títulos de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior, la Red de Magisterio realizó un estudio denominado *Los grados de magisterio en los 25 países de la Unión Europea* (ANECA, 2005). Este estudio, según Contreras et al. (2007), fue concluyente en que la opción más común en Europa era la de una formación generalista más una especialidad en una o dos materias es decir, lo que había en ese momento en España. Los autores no entienden por tanto la reforma realizada en sentido contrario a los resultados de dicho estudio.

La propia red de Magisterio acometió el estudio titulado *Encuesta de opinión a profesionales* (ANECA, 2005). Se encuestó a 776 maestros de centros públicos y privados, a 64 directores, 23 inspectores y a 28 agentes sociales. Los resultados mostraron que las especialidades son consideradas uno de los tres puntos fuertes de la formación de los maestros y son muy pocos los que las ven como un punto débil – el 3,4%. Sólo un 4,7% manifestó una actitud

⁶¹ Esto es práctica usual, por poner un ejemplo, en las escuelas de arquitectura, donde el alto nivel de exigencias en la asignatura de dibujo técnico obliga a los alumnos a matricularse en academias.

contraria a las especialidades frente a un 77,1% de los maestros en ejercicio que se manifestó explícitamente favorable hacia las mismas.

Los resultados sugieren, sin lugar a dudas, que la comunidad de maestros valora positivamente la existencia de especialidades académicas vinculadas a materias. Además, como sólo un 1,2% se manifestó contrario al perfil generalista, está claro que los maestros opinan que ambos perfiles pueden coexistir perfectamente. Pese a estos resultados se votó la desaparición de las especialidades. Contreras et al. se plantean:

[...] para qué sirven los estudios empírico-analíticos cuando las decisiones sobre los resultados se van a tomar en otro nivel de objetivación distinto. El hecho de que los resultados científicos se subordinen al ejercicio de una mayoría o de la ideología dominante va en detrimento de la credibilidad y eficacia de la ciencia y la razón. (Contreras et al. 2007, 544).

En el fondo estas decisiones parecen demostrar una falta de valoración por parte de las personas y de los organismos encargados de la legislación educativa en nuestro país, de asignaturas artísticas como la música frente a las consideradas tradicionalmente más importantes –matemáticas, lengua, etc.– y esto en contra de las opiniones y de los estudios cada vez más generalizados que demuestran la importancia de la música en la educación. Y tiene sentido pensar que esta falta de valoración puede tener relación con la escasa, deficiente o a veces nula educación musical que han tenido las generaciones que ahora toman decisiones educativas⁶².

Hurtado también plantea la influencia que tiene la falta formación musical que han padecido los que ahora se dedican a la educación cuando afirma que *a nuestra generación nos ha faltado la vivencia, como alumnado, de la educación musical. La biografía del profesorado influye en la concepción de su práctica educativa* (2003)⁶³.

⁶² ¿Mostraría la misma preocupación por la enseñanza del inglés en los colegios públicos la que fue presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, si no se hubiera educado en un colegio bilingüe como es el British Council School?

⁶³ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/028-la-musica-en-el-aula-y-ahora>

En palabras del mismo autor las reformas curriculares son en el fondo selecciones con carga ideológica :

Una teoría curricular es siempre una teoría social, y una teoría sobre el cambio social; como toda perspectiva sobre el currículo es ideológica en lo que supone de selección cultural para la reproducción. (Hurtado, 2003)⁶⁴.

Como hemos visto anteriormente, desde la implantación de la LOGSE existían especialidades ligadas a materias –música, idiomas, educación física, educación especial, audición y lenguaje– y otras ligada a etapas como la de Maestro Especialista en Educación Primaria. Actualmente las titulaciones de maestro de enseñanza primaria han sido objeto de un proceso de “adaptación” al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta supuesta adaptación implica:

- La supresión de todos los títulos de especialidades vinculadas a materias. Es decir que desaparece entre otras la titulación de Maestro Especialista en Música que queda reducida a una *mención* en el nuevo *Grado de Maestro de Primaria*.
- La reducción de los contenidos curriculares de las especialidades actuales hasta 1/3 (30 ECTS⁶⁵ optativos).
- La aparición de *itinerarios* optativos relacionados con competencias de especialista junto a la recomendación de que se reconozca el perfil profesional de aquellos que los elijan. Esto resulta contradictorio ya que se crea una titulación generalista con perfil profesional de especialista. Además estos itinerarios, según Contreras et al., *pueden ser de lo más variopinto, por haber quedado reducidos a la optatividad de la universidad y del alumno* (2007, 552).

Rodríguez-Quiles también considera un error la desaparición de la especialidad de música:

[...] el conocido como Plan Bolonia ha hecho un flaco favor a la Educación

⁶⁴ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/028-la-musica-en-el-aula-y-ahora>

⁶⁵ ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System.

Musical en la Universidad española, por lo que a la formación del profesorado de esta especialidad se refiere. Por una parte, ha sido incomprensiblemente fulminada la conquista que en su momento supuso la creación del Título de Maestro en Educación Musical como carrera universitaria y que –pese a sus limitaciones y corta vida tanto bien ha venido haciendo desde entonces a la Escuela Primaria⁶⁶. (2010, 98).

La llamada *convergencia europea* por la *Declaración de Bolonia*, parece que en el terreno de la educación musical para España ha supuesto más bien un alejamiento con respecto a los países del entorno (Rodríguez-Quiles, 2012). Según el mismo autor la desaparición de los estudios de maestro en educación musical va a impedir técnicamente que nuestros alumnos compartan estudios con universidades europeas prestigiosas en educación musical. Su indignación con el tema adquiere en las siguientes frases dimensiones épicas:

Suprimir de la universidad ni más ni menos que la formación inicial del profesorado de música de todo un país nunca podrá resultar una acción ni impune ni impoluta. La sangre acabará manchándoles más bien pronto que tarde porque ninguna conquista social puede ser arrebatada sin que la población padezca las graves consecuencias de tan desafortunada decisión. (Rodríguez-Quiles, 2012,19).

El panorama actual de la formación del profesorado de música después de las últimas reformas queda definido de la siguiente manera:

- Para la educación infantil⁶⁷: estudios de *Grado en Educación Infantil*. Ivanova (2011), haciendo un estudio comparativo de este nuevo grado con los estudios equivalentes en Bulgaria opina que para España el plan Bolonia ha sido beneficioso en este tramo educativo ya que con respecto a los planes anteriores de diplomatura se ha ampliado el número de asignaturas de música

⁶⁶ Efectivamente la creación de este título fue una conquista en su momento porque se partía prácticamente de la nada. Sin embargo, los resultados de las encuestas que aquí presentamos parecen poner en entredicho la valoración tan positiva que hace el autor.

⁶⁷ Anteriormente al Plan Bolonia tampoco existía una especialidad de música ligada a este tramo educativo y era el Maestro Especialista en Educación Infantil el encargado de toda la docencia.

troncales de 1 a 2 con el consiguiente aumento de créditos de 9 a 12; también aumenta el número de asignaturas musicales optativas de 1 a 3; las horas totales de educación musical pasan de 135 a 300⁶⁸.

- Para la educación primaria: estudios de *Grado en Maestro de Primaria*. Como hemos visto se reducen las asignaturas obligatorias específicas de música y aparecen *itinerarios* optativos que se reconocerán como *menCIÓN* en la titulación de *Grado en Primaria*. Como hemos comprobado en las encuestas analizadas en este mismo capítulo, estos estudios y esta *menCIÓN* parece que resultan, hoy por hoy, menos atractivos para alumnos con formación musical previa que los anteriores estudios de especialidad y esto conllevará como consecuencia irremediable una peor preparación musical de los candidatos.
- Para la ESO, Bachillerato y enseñanzas no regladas hay dos opciones: Estudios superiores del conservatorio (es válida cualquier especialidad) y *Grado en Historia y Ciencias de la Música*.
- Creación del *Master Universitario Oficial de Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato e Idiomas*.

Para Rodríguez-Quiles (2012), tal y como están planteados en nuestro país, ni los estudios superiores de conservatorio ni los estudios universitarios en Historia y Ciencias de la Música son adecuados para la enseñanza como sí lo son en otros países de la UE. Estos estudios no están orientados hacia la docencia sino hacia otras salidas profesionales que no tienen porqué tener una relación directa con la educación: virtuosos, solistas, musicógrafos, críticos musicales, etc.

Según el mismo autor:

El propio Libro Blanco para Historia y Ciencias de la Música del Ministerio de Educación reconoce la actividad docente como la salida profesional más demandada por los egresados en esta área de conocimiento, en una proporción que en la mayoría de las universidades que ofertan estos estudios supera incluso el 95% del total de los posibles perfiles profesionales. A pesar de esta

⁶⁸ Datos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

conocida y reconocida realidad, la misma publicación recomienda destinar tan sólo 6 ECTS del total de la titulación a la formación pedagógica y didáctica del futuro docente de Música, proporción a todas luces insuficiente, aún sin necesidad de aludir a estudios comparativos. (Rodríguez-Quiles, 2010, 99).

El nuevo *Máster Universitario Oficial de Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato e Idiomas* no supone, según el mismo autor, una solución al problema ya que no es un título pensado específicamente para el profesorado de música, algo que sí sucede en otros países de la UE. A parte de esto, los estudios de postgrado y doctorado sólo tienen sentido para alumnos que poseen ya una sólida formación sobre su especialidad. Pensar que un máster puede rellenar las grandes lagunas formativas con las que sin duda seguirán llegando los graduados tras las últimas reformas es querer empezar la casa por el tejado.

Resumimos a continuación las soluciones que propone Rodríguez-Quiles (2010) para lograr una auténtica convergencia con los países de la Unión Europea:

1. Restaurar los estudios de *Grado de Educación Musical* para maestros de primaria.
2. Crear unos estudios de grado y postgrado enfocados exclusivamente al futuro profesor de música de enseñanza secundaria y enseñanzas no regladas. Estos estudios se realizarían en las facultades de Ciencias de la Educación⁶⁹. Esta opción es la que adoptan una gran mayoría de países de la U.E.
3. Revisión en profundidad de los estudios de pedagogía del instrumento en los conservatorios de música. Esto supone, según el autor, que desde el comienzo de los estudios superiores del conservatorio se encamine a los alumnos que tengan actitudes y aptitudes para la educación poniéndoles en contacto con instituciones educativas para que estén seguros de su elección y decidan continuar por el camino de la pedagogía o puedan abandonarlo a tiempo.
4. Como solución mínima transitoria, crear una Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música dentro del grado de Historia y Ciencias de la

⁶⁹ El autor denomina a esta titulación de grado: Título de Grado en Educación Musical.

Música para profesores de secundaria, bachiller y enseñanzas no regladas, al igual que se ofrece una mención en Educación Musical para la etapa de primaria. En la propuesta-Q , de la que habla el autor se menciona una prueba de acceso para esta mención que serviría para seleccionar a aquellos candidatos que

[...] demostrasen aptitudes pedagógicas y artístico-musicales para la docencia de la Música; demostrasen dominio técnico y artístico en al menos un instrumento musical y en el uso de la voz cantada; presentasen una certificación médica en la que conste no padecen problemas foniátricos que dificulten o impidan el canto ni el uso correcto de la voz hablada. (Rodríguez-Quiles, 2010, 89).

Y mientras aquí todavía nos planteamos la necesidad o no de pruebas de acceso a los estudios de educación musical, es decir, si los futuros profesores de música deben o no saber música, las cosas se ven de forma bien distinta en Estados Unidos donde a la educación musical en los colegios se le viene concediendo importancia desde hace ya muchas décadas. Froehlich (2011) comenta que uno de los motivos para estudiar educación musical (en EEUU) y dedicarse después a la enseñanza de música en los colegios renunciando al mundo de la interpretación o a las clases particulares es la seguridad y estabilidad económica que ofrece un contrato a tiempo completo. Este análisis sociológico sólo tiene sentido en un sistema educativo en el que el estudiante de educación musical está preparado musicalmente incluso para ser un intérprete profesional.

No es precisamente este nuestro caso y esta falta de preparación musical de algunos educadores musicales puede ser, entre otras causas, la responsable de la falta de consideración hacia esta profesión que se observa en la sociedad en general y entre los músicos en particular. Por eso no son de extrañar los datos de Gallardo et al. (2012) en los que un 33,3% de los encuestados titulados en Educación Musical de la Facultad de Educación de Melilla responde que sus compañeros músicos no reconocen “nada” su desempeño profesional.

Aparece de nuevo la controversia músicos versus pedagogos que sería muy fácil de zanjar en el momento en que se aceptaran las siguientes, a nuestro modo de entender, evidencias :

- Que muchos titulados superiores de los conservatorios no salen preparados para la educación musical ya que, pese a los datos que demuestran que un porcentaje muy alto de ellos se va a dedicar a la enseñanza, los planes de estudio apenas reflejan este hecho en sus objetivos y contenidos.
- Que muchos maestros Especialistas en Educación Musical no salen preparados para ello porque los planes de estudio tampoco conceden la importancia necesaria al hecho, tan evidente para muchos, de que deben estar más que suficientemente formados en lo musical.
- Que la formación necesaria para un educador de música pasa obligatoriamente por unas altas exigencias musicales específicas y por una formación pedagógica igual de exigente. Los educadores musicales que cumplan estas dos exigencias seguramente contarán con el reconocimiento social que hoy por hoy no tienen.

Autores como Frohlich van incluso más allá de este doble requisito al considerar que la preparación como intérprete y posterior preparación como docente puede incluso no ser suficiente para poder sentirse cómodo en un colegio donde se va a enfrentar con múltiples conjuntos de valores y proponen poner más énfasis en las experiencias educativas de los candidatos a educadores musicales:

Conscientes de este hecho, algunos conservatorios y facultades de música (en EEUU) han comenzado a promover un contacto más inmediato y más directo de sus estudiantes de educación musical con los programas musicales escolares a través de la inmersión en experiencias de campo y prácticas docentes⁷⁰. (Frohlich, 2011, 28).

Para que estas propuestas sean efectivas y vayan más allá de lo que supone el *practicum* existente en nuestras universidades, sería necesario establecer unas relaciones más estrechas entre los centros de enseñanza y los

⁷⁰ Estos planteamientos son similares a los de los estudios de medicina en nuestro país donde una parte importante de la formación se realiza en los hospitales.

centros de formación del profesorado que permitieran un intercambio de información en ambos sentidos beneficioso para las dos instituciones y consecuentemente también para el alumnado.

Para concluir este capítulo resumiremos brevemente cuatro ejemplos de cómo está organizada la formación en educación musical en otros tantos países de la UE⁷¹.

Alemania.

Los estudios de Grado en Educación Musical en sus dos modalidades: *Bachelor BA 2* para el caso de Educación Primaria y *Bachelor BA 1* para el caso de Educación Secundaria y Bachillerato, tienen una duración de tres cursos. Conducen al título de *Bachelor of Arts* que no faculta en ningún caso para la docencia en escuelas ni en institutos. Tampoco lo hacen ni el Grado ni el Postgrado en *Musikwissenschaft*⁷², equivalente a nuestros estudios de Historia y Ciencias de la Música. Los alumnos que quieran dedicarse a la docencia tienen que continuar con los estudios de postgrado en Educación Musical que duran dos años y que conducen al título de *Master of Arts* (en primaria o en secundaria). Después de este postgrado o master deberán realizar un año de prácticas supervisadas, remuneradas y superadas mediante un examen con tribunal y todo ello les capacitará para ejercer la docencia como *Musiklehrer*⁷³. La duración media por tanto de estos estudios está entre 5 años y medio y 6.

La formación musical o artística del alumnado ocupa entre el 37 y el 38%⁷⁴ de los estudios y comprende estudios de armonía, contrapunto, análisis musical, arreglos, dirección, clases individuales de instrumento principal, de instrumento secundario y de canto. La teoría musical e historia de la música ocupan entre el 37 y 36% y la pedagogía y la didáctica el 26%.

Austria.

⁷¹ Los datos están extraídos de Rodríguez-Quiles (2010).

⁷² Musicología.

⁷³ Profesor de música.

⁷⁴ Datos de los centros superiores alemanes de Potsdam (Universität Potsdam) y Colonia (Hochschule für Musik Köln) recopilados por Rodríguez-Quiles (2010).

Al igual que en Alemania, no es suficiente la titulación correspondiente para acceder a la docencia sino que es imprescindible –por ley– cursar y aprobar ante un tribunal un año completo de prácticas docentes como profesor de música y de otra materia curricular elegida libremente realizadas en un centro de enseñanza secundaria o de bachillerato.

En cuanto a los contenidos educativos, Austria se aleja del equilibrio alemán concediendo mayor peso a la formación artística de los alumnos, es decir, a la interpretación instrumental y vocal que alcanza un 71% de la carga lectiva total⁷⁵ frente al 16% de teoría y al 13% de pedagogía.

Países Bajos.

Tomando como ejemplo la formación inicial del profesorado de música de la Universidad de La Haya vemos que la situación es algo distinta a la de los dos casos anteriores:

- Formación artístico instrumental: 30%.
- Formación teórica musical: 12%.
- Pedagogía: 16%.
- Didáctica: 32%.
- Practicum: 10%.

Aunque en menor grado que en los casos anteriores, la formación musical específica sigue teniendo un papel muy importante: 42%.

Hungría.

La distribución de la carga lectiva en el currículo de Educación Musical para profesores de Secundaria y de Bachillerato es la siguiente⁷⁶:

- Formación musical (interpretación instrumental en instrumentos principal y secundario, canto, *ensemble*, dirección, arreglos...): 39%.
- Formación teórica musical, análisis, armonía, contrapunto, composición e historia de la música: 30%.
- Pedagogía y didáctica: 18%.
- Practicum: 13%.

⁷⁵ Datos de la Universidad de Graz recopilados por Rodríguez-Quiles (2010).

⁷⁶ Datos de la Universidad de Szeged recopilados por Rodríguez-Quiles (2010).

Como vemos, la formación musical específica en general y las competencias artísticas en particular siguen ocupando, como en los ejemplos anteriores, un papel destacado en este modelo educativo —el 69% de la carga lectiva— frente a la formación pedagógica y didáctica.

Estos ejemplos, que deberían ser tomados en cuenta al decidir qué futuro queremos para la preparación de nuestros futuros educadores musicales, demuestran que estamos muy lejos de la convergencia europea y que esta no nos obliga a dar pasos atrás sino que nos invita a todo lo contrario si realmente queremos ser competitivos en este terreno. Aunque las últimas decisiones tomadas por las administraciones educativas parece que van más en la línea “lampedusiana” de que todo cambie para que todo permanezca.

Pliego es tajante a la hora de buscar responsables de este inmovilismo educativo:

Es por eso muy importante encontrar un equilibrio entre los aspectos técnicos, los aspectos didácticos y los humanísticos. Al profesor de música se le exigen habilidades muy diversas, más propias de un “juglar” o de un “hombre orquesta”. Esta combinación es muy difícil de alcanzar en la universidad española, donde los intereses personales del profesorado se anteponen descaradamente a los objetivos formativos que justifican su existencia. La lucha por el control de espacios lectivos y de poder es despiadada. Las universidades han abordado recientemente una reforma de sus planes de estudios. En general, no se han corregido los problemas ni se ha considerado la experiencia de estos años, sino que se ha recrudecido la lucha entre los distintos grupos de presión. (2002)⁷⁷.

⁷⁷ Texto extraído de una fuente digital sin numeración de páginas:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065>

CAPÍTULO 2: LOS CENTROS INTEGRADOS DE MÚSICA.

Introducción.

En esta tesis hemos planteado dos hipótesis que guardan una relación causa-efecto: en una de ellas planteamos que la enseñanza instrumental en nuestros colegios es prácticamente inexistente limitándose casi exclusivamente al empleo de instrumentos Orff; en la segunda afirmamos que un gran porcentaje de alumnos terminan su etapa escolar sin tener apenas conocimientos musicales.

Esta falta de una auténtica enseñanza instrumental es una causa importante del deficiente desarrollo de la cultura musical en nuestra sociedad ya que los denominados instrumentos Orff permiten un limitado desarrollo musical posterior y provocan poco interés o afición entre los alumnos. La enseñanza musical que se imparte generalmente en nuestros colegios es a todas luces insuficiente para conseguir los objetivos más básicos de aprendizaje. Sólo aquellos que tienen acceso a los conservatorios o a las escuelas de música pueden disfrutar de una enseñanza musical medianamente en condiciones. Nuestro sistema educativo plantea la existencia de *Centros Integrados de Música* como una opción alternativa para que, aquellos que lo deseen, puedan compaginar en tiempo y espacio el estudio de las asignaturas de la enseñanza general y las de música.

En nuestro país ha habido en las últimas décadas un importante incremento de la oferta de plazas para estudiar música en los conservatorios. Sin embargo, esta proliferación de conservatorios parece ser que no está dando los frutos esperados ya que el índice de fracaso escolar de los estudiantes de estos centros está muy por encima de la media de otras enseñanzas. Gustems (1999) nos ofrece el dato de que sólo un cinco por mil de los alumnos matriculados en los conservatorios alcanzan una titulación superior.

El hecho de que la oferta de conservatorios y de escuelas de música se haya incrementado no soluciona el problema de la falta de una auténtica igualdad de oportunidades para estudiar música. Hay varias razones para ello:

1º Porque supone el establecimiento de tres niveles distintos de enseñanza musical. En primer lugar la de los conservatorios que es una enseñanza de acceso limitado destinada a la profesionalización desde edades tempranas y muchas veces carente de estímulos de tipo creativo y de desarrollo personal. En segundo lugar la enseñanza que se imparte en los colegios, que parece más preocupada en el desarrollo humano a través de la música que en enseñarla propiamente. En tercer y último lugar se encuentra la enseñanza que se ofrece en las escuelas de música que se situaría, al menos en teoría, en un nivel intermedio respecto a las dos anteriores.

2º El acceso a los conservatorios se realiza a través de pruebas selectivas no siempre justas ni acertadas, sobre todo las que se realizan a edades tempranas. Niños que han tenido poco contacto con la música pueden parecer en estas pruebas menos dotados que otros que si lo han tenido.

3º La elección de estos estudios puede estar condicionada y limitada por motivos sociales y culturales. Es poco probable que un alumno quiera estudiar en un conservatorio la trompa o la tuba, por poner solo dos ejemplos, a no ser que viva en una sociedad con tradición de bandas musicales, que pertenezca a una familia melómana o que haya tenido contacto en su colegio con ese instrumento.

4º La asistencia de los alumnos al conservatorio o a las escuelas de música supone una inversión de tiempo por parte de los mismos y de sus padres –que tienen que acompañarlos y esperarlos en muchos casos– y supone además para las familias un esfuerzo económico extra.

5º La asistencia al conservatorio supone para el alumno un esfuerzo académico extra al tener que compaginar los estudios obligatorios con los estudios especializados de música.

Esta última es una de las razones principales para que la LOGSE de 1990 planteara la creación de *Centros Integrados de Música* en los que los alumnos pudieran compaginar de forma racional estas dos enseñanzas. Se

trataba por tanto de una alternativa, aunque fuera selectiva, para introducir la enseñanza musical en los colegios.

Analizaremos en este capítulo lo que son estos centros, su valor como alternativa educativa, su mayor o menor importancia en el marco de la educación musical en nuestro país, la manera de integrar las asignaturas musicales dentro del currículo normal por si sirviera de modelo a otros tipos de integración, y trataremos de validar nuestra hipótesis que plantea que los centros integrados de música no han supuesto una solución al problema pero que los resultados obtenidos en ellos demuestran que una mayor integración de la enseñanza musical en los currículos escolares no sólo es posible sino que resulta beneficiosa para la formación integral de los alumnos.

Un proyecto alternativo.

José Luis Turina⁷⁸ nos ofrece en su artículo *Los Centros Integrados en el marco de la LOGSE* (Turina, 1999) una síntesis de lo que a su juicio constituían las líneas maestras de esta reforma educativa en relación con la situación legal, académica y organizativa y a partir de la cual podría tener lugar la creación y puesta en funcionamiento de los centros integrados.

Según Turina algo empezó a cambiar en nuestro país en la década de los setenta en lo referente a la música y conocimos un florecimiento de la actividad musical que habría sido inimaginable con anterioridad:

Cuando la precariedad era lo habitual todo resultaba coherente con ella, y de este modo las diversas manifestaciones musicales guardaban entre sí una relación tan lógica y proporcionada como...cutre (sic.). (1999, 15)

Este país no tenía apenas orquestas y la vida musical se podría tildar de mínima, por lo que no era de extrañar que la educación musical no tuviera ningún peso específico propio en la enseñanza obligatoria mientras que la en-

⁷⁸ José Luís Turina colaboró en calidad de asesor técnico con la Consejería de Música y Artes Escénicas de la Subdirección General de Enseñanzas Artísticas desde 1992.

señanza profesional según Turina *se obstinaba en centrarse en obsoletos planteamientos decimonónicos* (1999, 16).

El hueco que, según el mismo autor, se le hizo a la música en las enseñanzas generales durante la década de los setenta *tarde y mal* (1999,16), consistió en introducir en el primer curso del *Bachillerato Unificado Polivalente* la asignatura de Historia de la Música y unos pocos contenidos más dentro del área de expresión artística en la Educación General Básica.

Esto resultaba claramente insuficiente para garantizar unos conocimientos generales –no técnicos, por supuesto– de la materia y ante la creciente demanda social se forzó la aplicación de una de las previsiones del Decreto 2618 de 10 de setiembre de 1966 por el que se reglamentaba a los conservatorios de música –que eran los únicos centros dedicados en aquellos momentos a la enseñanza musical especializada. Esta previsión, que recogía el artículo octavo, posibilitaba que los conservatorios tuvieran, además de la enseñanza profesional, una sección de enseñanza no profesional cuyos programas fueran de menor contenido y profundidad. La consecuencia fue el desbordamiento de la matrícula en los centros y que se juntaran en las mismas aulas y a las mismas horas alumnos con aspiraciones formativas muy distintas. Todo ello, en palabras de Turina, *no tardó en afectar a la propia enseñanza, que se vio obligada a orientarse hacia unas exigencias educativas híbridas, que acabaron resultando absolutamente excesivas para los aficionados y claramente insuficientes para los profesionales* (1999, 17).

La aparición de la LOGSE en 1990 supuso, por lo menos sobre el papel, un importante cambio en lo referente a la educación musical en nuestro país como ya hemos citado con anterioridad. Según Lemes *supuso una transformación profunda de las enseñanzas musicales, tanto desde la perspectiva de su ordenación en el marco jurídico como desde la perspectiva social* (2000)⁷⁹.

Esto se realizó a tres niveles:

- Consolidación de la presencia de la enseñanza musical dentro de las enseñanzas generales: primaria, secundaria obligatoria y bachillerato.

⁷⁹ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

- Se estableció una nueva regulación de las enseñanzas musicales profesionales por la que los conservatorios se separaban en tres niveles: elemental, profesional y superior.
- Se facilitó, con las escuelas de música, un mayor y más generalizado acceso de la población a una formación musical no profesional pero sí más especializada que la de los centros escolares.

Por lo tanto, con la LOGSE se clarificó, al menos sobre el papel y según Turina, la confusión imperante hasta ese momento:

[...] en un salto de gigante, la anteriormente única vía de acceso a la formación musical, centrada en los conservatorios, se abre en tres itinerarios distintos: el de la enseñanza general, de carácter obligatorio en una amplia franja de edades, el de la enseñanza profesional, reservada a aquellos alumnos que, además de encontrarse en una edad idónea, demuestren el interés y la aptitud necesarios para afrontar unos estudios de tan alta especialización, y, a medio camino entre ambas, el de una enseñanza no reglada, pero de calidad, abierta a todos los ciudadanos que la deseen, sin limitación de edad ninguna. (1999, 18).

Hemos mencionado anteriormente el gran índice de fracaso y abandono que se da en los conservatorios. Una de las posibles causas de este abandono es la sobrecarga lectiva que tienen los alumnos matriculados en estas enseñanzas especiales. Sobre este punto señalaremos primero el paralelismo que existe entre las enseñanzas generales y las especiales con respecto a las edades idóneas en las que el alumnado debe cursar ambos tipos de enseñanza y que está establecido en la estructura actual de nuestro sistema educativo. Podemos apreciarlo en el siguiente cuadro:

Enseñanzas de régimen general		Edades prescritas	Enseñanzas de régimen especial	Edades idóneas
Educación primaria (6 cursos)		6 a 12 años	Grado elemental (4 cursos)	8 a 12 años
Educación secundaria	ESO (4 cursos)	12 a 16 años	Grado medio (1º y 2º ciclos)	12 a 16 años
	Bachillerato (2 cursos)	16 a 18 años	Grado medio (3º ciclo)	16 a 18 años

(Lemes, 2000)⁸⁰

Como vemos en esta tabla, se da efectivamente ese paralelismo: los 4 últimos cursos de la educación primaria coinciden con el grado elemental de música; los 4 cursos de enseñanza secundaria obligatoria coinciden con los dos primeros ciclos del grado medio o profesional de música; los dos cursos de bachillerato coinciden con el último ciclo del grado profesional. Faltaría incluir en este esquema el Grado Superior que pasa a tener categoría de licenciatura universitaria y al que se accede teniendo aprobado el bachillerato y superando una prueba de acceso.

Esta ordenación en tramos diferenciados y en paralelo con el sistema general es, según Fuentes (2000), uno de los avances que introdujo la LOGSE. Además y según la misma autora *la indicación de la edad para cursar los grados elemental y medio ayuda para llevar a cabo una correcta actuación didáctica por parte del profesorado adecuando al desarrollo psicoevolutivo de los alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje* (2000)⁸¹.

La simultaneidad de los estudios generales y los musicales en primaria no supone un gran problema ya que el alumno tiene aproximadamente 25 horas lectivas semanales y el grado elemental de música supone entre 4 y 5 horas y media según el curso. Es decir un total de unas 30 horas lectivas.

El siguiente cuadro muestra la carga lectiva estipulada para el grado elemental de música:

⁸⁰ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

⁸¹ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

GRADO ELEMENTAL		
curso	asignatura	Tiempo semanal (min)
1º y 2º	Instrumento	60
	Lenguaje musical	120
	Clase colectiva	60
3º y 4º	Instrumento	60
	Lenguaje musical	120
	Clase colectiva	60
	Coro	90

El anteriormente citado Lemes, apunta que hay otros centros en los que se puede recibir una educación musical similar a la del grado elemental:

el mismo carácter de iniciación musical que define a este grado parece solaparse con las finalidades formativas de las escuelas de música, duplicándose así las vías de formación para un mismo tramo formativo, dirigido a un mismo ámbito de edades (8 - 12 años). (2000)⁸².

Con esta afirmación lo que parece claro es que el autor no concede a la enseñanza musical ofrecida en la enseñanza obligatoria ni siquiera la categoría de iniciación musical y en esto coincide con las ideas que defendemos en esta tesis y que apoyan también otros autores.

Por otro lado, las escuelas de música no dejan de ser una opción selectiva en cuanto a tiempo extra de clases, a desplazamientos, a tiempo de espera de los padres y conllevan a su vez una sobrecarga económica.

Las carga lectiva estipulada para el grado medio es la reflejada en el siguiente cuadro:

GRADO MEDIO		
ciclo	Asignatura	Tiempo semanal (min.)
Primero (1º y 2º)	Instrumento	60
	Lenguaje musical	120
	Orquesta	90
	Piano complementario	30

⁸² Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

Segundo (3º y 4º)	Instrumento	60
	Orquesta	120
	Armonía	120
	Música de cámara	60
	Piano complementario	30
Tercero (5º y 6º)	Instrumento	60
	Orquesta	120
	Música de cámara	90
	Historia de la música	120
	Opción a): Análisis optativa	90 60
	Opción b): Fundamentos de composición	180

Vemos por tanto, que en el grado medio el problema de la simultaneidad de los estudios se agrava ya que las horas lectivas aumentan en las dos enseñanzas:

ESO	Grado medio	Simultaneidad de estudios	Total horario
1º Ciclo: 28 horas	1º Ciclo: 5 horas	28 h. + 5 h.	33 horas
2º Ciclo: 30 horas	2º Ciclo: 8 horas	30 h. + 8 h.	38 horas
Bachillerato			
30 horas	3º Ciclo: 10 horas y media	30 h. + 10 h. 30' (*)	40 h. 30' (*)

Si a este horario abultado le sumamos las horas necesarias para el estudio y la práctica de ambas enseñanzas llegamos a la conclusión de que surge una gran dificultad, cuando no una imposibilidad material, para que el alumno pueda cursar ambas enseñanzas simultáneamente. En el caso de la música resulta imprescindible disponer de tiempo diario para la práctica instrumental y este tiempo no está previsto en el sistema educativo actual, por lo que el alumno se ve obligado a sacarlo de su tiempo de ocio. Aldama (2000) apunta que este tiempo con el que no cuentan los alumnos de música es vital en estas edades –establece hasta los 16 años– e irrecuperable, con lo que el sistema

educativo provocará limitaciones musicales futuras para aquellos que opten por la profesionalización. Toda esta sobrecarga lectiva lleva a muchos alumnos, según Lemes, *a situaciones límite que propician el abandono escolar, como consecuencia de la imposibilidad material de poder atender al estudio de ambas enseñanzas, en condiciones razonablemente adecuadas* (2000)⁸³.

Otra de las razones para el abandono académico, que indican Cotanda y Ludeña (2000), es que el título profesional de música conseguido con tanto esfuerzo y sacrificio, concede muy pocas posibilidades de inserción en el mercado laboral puesto que limita a los que lo poseen a impartir clases en centros de música no reglados o a aspirar al difícil acceso, previa prueba, a los estudios superiores de música. El mismo Ludeña, en la entrevista que nos ofreció para esta investigación⁸⁴, nos comentó que esa titulación profesional de música hubiera sido un perfil muy válido para el acceso a la diplomatura de magisterio musical recientemente desaparecida.

Bordas y Castro (1997) apuntan en la misma dirección que los autores anteriormente citados cuando hablan de la sobrecarga horaria. El hecho de que ambas enseñanzas –la musical y la general– sean independientes exige del alumno un gran esfuerzo y si en algún momento hay que sacrificar tiempo para alguna de las dos será siempre la enseñanza musical la perjudicada.

Según los mismos autores los programas del conservatorio son en muchos casos desmesurados no por su extensión y dificultad, que también, sino por la falta de tiempo del alumnado⁸⁵ y como consecuencia acaban acomodándose ya que los alumnos que logran abarcarlos son más la excepción que la

⁸³ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

⁸⁴ Entrevista telefónica realizada el 3 de noviembre de 2011. La entrevista fue grabada y ha sido resumida.

⁸⁵ Parece que muchos conservatorios pretenden demostrar su “alto nivel de enseñanza” no por los resultados de sus alumnos sino por la dificultad del repertorio al que los someten. El autor de esta tesis recuerda que no hace demasiados años, obras que exigían destreza y madurez musical propias de intérpretes consagrados como podían ser la segunda partita de J.S. Bach con su monumental Ciaccona o el concierto para violín en Re de L.V. Beethoven, no se incluían en el repertorio del último curso del grado superior del Conservatorio Superior de Madrid por considerarse fáciles para ese nivel.

regla⁸⁶. Todo esto conduce en muchos casos al abandono, lo que supone haber despilfarrado dinero público además de provocar sentimientos de frustración en los alumnos y en el profesorado. El mundo laboral no se puede nutrir de profesionales preparados para llenar las plantillas de nuestras orquestas⁸⁷ ya que la titulación no garantiza el nivel necesario. Al titulado le queda el único camino de la docencia, que significa en muchos casos y por desgracia, perpetuar un sistema que a todas luces no funciona.

Aldama aporta datos recogidos desde 1992 –año en que se implantó la LOGSE– hasta el 2000 y que, aunque mejores, coinciden con lo expuesto anteriormente. Según sus análisis sólo el 20% de los alumnos que habían comenzado continuaban con sus estudios musicales. Y esto, en palabras de la autora, *implica un gasto inútil por parte del contribuyente y un sentimiento de fracaso en los adolescentes* (2000)⁸⁸.

Para Boluda y Losada:

Se trata de acabar con la imagen quizás romántica, pero sin duda anacrónica, del niño o adolescente enamorado de la danza o de la música soportando heroicamente una jornada doble de estudios, frecuentemente además con largos desplazamientos, sacrificando horas libres y de juego (2000)⁸⁹.

La LOGSE propuso a las administraciones educativas que facilitaran a los alumnos que lo desearan el poder cursar simultáneamente las enseñanzas

⁸⁶ Afortunadamente algo ha ido cambiando y esta “acomodación” de la que hablan Bordas y Castro es, más que una consecuencia negativa, una respuesta racional y realista al problema.

⁸⁷ No son sólo la falta de tiempo y la dificultad de los programas los que han hecho que los estudiantes de nuestros conservatorios salieran poco preparados para tocar en orquestas más o menos profesionales. Los propios programas de estudio han sido en gran parte responsables de esta carencia al conceder poquísima importancia a la práctica orquestal. La asignatura de repertorio orquestal a la que se ha concedido gran valor en otros países apenas ha sido tomada en cuenta en el nuestro. Nuestros conservatorios han pretendido preparar a sus alumnos exclusivamente para ser solistas considerando que otras salidas profesionales tan dignas y necesarias como las de músico de atril o pianista acompañante, por poner dos ejemplos, significaban un fracaso. Frases como “tocar en orquesta perjudica el sonido y la afinación” las hemos podido escuchar a más de un profesor trasnochado.

⁸⁸ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

⁸⁹ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

de música o danza y las de régimen general, y para ello ofreció dos herramientas de actuación:

- Convalidación de asignaturas, lo que supuso la creación de un *Bachillerato en Música* en el que los alumnos pudieran cursar asignaturas comunes del Bachillerato y les serían convalidadas las asignaturas optativas por otras de los dos últimos cursos del grado profesional de su especialidad cursadas en los conservatorios.
- Creación de los Centros Integrados de Música o Danza. El Real Decreto 389/1992, de 15 de abril establece la figura legal de este tipo de centros y considera dos tipos:
 - Centros que impartan enseñanzas de educación primaria y grado elemental de música.
 - Centros que impartan enseñanzas de ESO, las materias comunes del bachillerato y los ciclos del grado medio de música.

Respecto a estas dos propuestas debemos decir que la primera opción de creación de un bachillerato musical con convalidación de asignaturas para permitir al alumno que curse los dos estudios simultáneamente, pese a ser un avance evidente, también trae consigo una serie de inconvenientes, a saber:

1º) No hay una autentica integración curricular, pedagógica y organizativa, sino sólo mecanismos de convalidación de materias.

2º) Aparecen problemas de evaluación, promoción y límites de permanencia del alumnado.

3º) Genera una fuerte disparidad de edades de los alumnos que cursan el grado profesional ya que así como la regulación de la enseñanza general obliga a que en su tramo obligatorio la propia ley establezca las edades en que se deben cursar las diferentes etapas formativas de que consta, no ocurre lo mismo con las enseñanzas de música.

La ley en este caso sólo hace referencia a “la edad idónea” como uno de los criterios que, eso sí, deben ser tenidos obligatoriamente en cuenta para la admisión de los alumnos. Como consecuencia, en el acceso al primer curso del grado profesional pueden coincidir alumnos de muy distintas edades. En el siguiente cuadro se muestran datos estadísticos del Conservatorio Profesional

de Arturo Soria de Madrid del curso 98-99 y se aprecia que el número de alumnos cuyas edades coinciden para ambas enseñanzas está lejos de ser mayoritario, situándose entre un 2 y un 11%:

ESTADÍSTICA DE ALUMNOS DE GRADO MEDIO MATRICULADOS EN EL CONSERVATORIO								
PROFESIONAL "ARTURO SORIA" DE MADRID EN EL CURSO 1998-99								
Edad	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	Resto	Total
CURSO 1º	14 (5%)	15 (11%)	36 (26%)	15 (11%)	9 (6,5%)	6 (4,4%)	40 (29,5%) (entre 18 y 36 años)	136
CURSO 2º		11 (11%)	14 (14%)	9 (9%)	7 (7%)	9 (9%)	47 (48%) (entre 18 y 48 años)	98
CURSO 3º			5 (7%)	8 (11,5%)	7 (10%)	11 (15,7%)	38 (70%) (entre 18 y 44 años)	70
CURSO 4º				1 (2%)	4 (9,5%)	10 (23,8%)	24 (57%) (entre 18 y 32 años)	42

(Turina,1999, 24)

Precisamente esta falta de coincidencia de edades para simultanear las dos enseñanzas será una de los posibles motivos de que no haya una mayor demanda para cursar los estudios en los centros que integran la ESO y el Bachillerato con el Grado Profesional como veremos más adelante. Turina no dudaba de que el paralelismo entre las enseñanzas generales y las especiales establecido por nuestro sistema educativo con respecto a las edades idóneas en las que el alumnado debe cursar ambos tipos de enseñanza fuera acertado, pero desconfiaba de que si se aplicaba de forma estricta hubiera un número sustancial de alumnos que se pudieran beneficiar de las adaptaciones curriculares que planteaba la LOGSE:

[...] el bajo grado de civilización musical de la sociedad española actual y, con toda seguridad de los próximos años, recomienda que se adopte una solución transitoria hasta tanto centros, alumnos y padres tomen conciencia de ello,[...] (Turina, 1999, 25).

4º) Plantea la necesidad de que la modalidad de música esté considerada en las pruebas de acceso a la Universidad y por tanto algunas de las mate-

rias de esta prueba de acceso deberían formar parte de las estudiadas en el grado profesional. De otra manera el alumno puede sentirse inclinado a optar por otros itinerarios que le ofrecen posibilidades más fáciles de optar a otros estudios superiores, sobre todo teniendo en cuenta la gran dificultad que supone el acceso al grado superior de música.

5º) Supone una dependencia para el mismo título de bachiller de dos procesos de evaluación paralelos y realizados por dos equipos de profesores diferentes. Esto puede llevar a situaciones conflictivas como el fracaso en una de las dos enseñanzas o el pretender realizar dos cursos de grado medio en un año.

6º) Grau opina que otra de las desventajas de este sistema frente a los centros integrados es la *inevitable diversidad y cantidad de profesores que inciden sobre ellos [los alumnos], viéndose sometidos a diferentes metodologías, criterios y objetivos, a veces contradictorios* (2000)⁹⁰.

En esta misma línea, Andreu y Godall opinan que el trabajo en común de profesores especialistas en música y de enseñanzas generales que se puede llevar a cabo en un centro integrado es enriquecedor para los alumnos:

Un centro de estas características propicia la posibilidad de que se reúnan todos los profesores que intervienen en un mismo ciclo formativo y de que puedan poner en común todos los aspectos pedagógicos, unificar criterios y metodologías, y hacer un seguimiento exhaustivo del alumno, un ser global desde todas las vertientes educativas. (2012, 187).

La segunda opción que planteó la LOGSE fue la creación de los Centros Integrados de Música o Danza y suponía la aceptación de una alternativa que funcionaba con éxito desde hacía mucho tiempo en otros países europeos.

Resumimos a continuación las ventajas que señala Lemes (2000) sobre este tipo de centros:

1ª. Unificación o integración curricular en una sola estructura académica de secundaria musical con su correspondiente modalidad de bachillerato de música. Como dice Grau a este respecto:

⁹⁰ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

[...] no se trata de musicalizar un colegio, ni de acopiarse de talentos musicales arropados de una enseñanza general al gusto, sino de humanizar la tarea de un conservatorio en el que un joven pudiera ver colmadas sus inquietudes creativas rodeado de otros, y a la enseñanza general como copartícipe de un mismo desarrollo en la personalidad musical. (2000)⁹¹

2ª. Sincronización de estudios en las edades obligatorias e idóneas para ser cursados. Todos los alumnos están por tanto dentro del mismo rango de edad lo que favorece la marcha de la clase y el aprendizaje conjunto.

3ª. Optimización de los recursos: espacios, tiempos lectivos y extralectivos.

4ª. Ahorro de tiempo y energía en desplazamientos para los alumnos y para sus padres.

5ª. Amplía las posibilidades para el desarrollo personal del alumnado y del profesorado al permitir la vivencia de un clima artístico permanente en el centro. Dicha experiencia es estimulante para todos y estimula a la participación al mismo tiempo que ayuda a desarrollar la creatividad individual y colectiva y aumenta la motivación.

6ª. Mejora de los resultados académicos en general, no sólo los musicales, al hacerse un uso más optimizado de los tiempos y de los recursos.

En referencia a este punto, debemos citar el trabajo realizado por Andreu y Godall (2012). En este estudio se comparan los resultados académicos obtenidos en primaria, desde el curso 2000/2001 por los alumnos del Centro Integrado de Música Orioll Martorell con los de otros centros de Cataluña de características socioeconómicas parecidas. Se basa en las pruebas de competencias básicas que realiza la Generalitat de Cataluña todos los años desde el 2001. El resultado de la investigación fue que, a pesar de que los alumnos de este centro no realizan más que el mínimo de horas marcadas por la ley en todas las áreas curriculares excepto en la artística, obtuvieron unos resultados muy por encima de los resultados globales de toda Cataluña. Los alumnos de

⁹¹ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

música⁹² de este centro obtuvieron mejor resultado en todos los ámbitos, sobre todo en el matemático, el socio natural y el trabajo cooperativo.

Andreu, en su tesis, llega a las mismas conclusiones con respecto a la enseñanza primaria:

La nostra hipòtesi que l'educació musical integrada en l'etapa de primària pot repercutir en l'adquisició de les competències bàsiques de primària ha quedat verificada, ja que deprés de comparar tant els alumnes de contextos diferents com els de contextos similars, hem vist que són els de centres integrats els qui obtenen resultats més bons en l'assoliment de les competències bàsiques⁹³. (2012, 342).

Siguiendo esta misma línea, en la entrevista que nos concedió para este capítulo Blanca García –jefa de estudios del Centro Integrado Moreno Torroba de Madrid– nos informó de que en las pruebas CDI⁹⁴ que hace la Comunidad de Madrid en 3º de la ESO para el informe PISA, los alumnos de este centro quedaron los primeros el curso 2009-2010 y dos puntos por encima de la media en el curso 2010-2011.

Son muchos los autores que justifican esta idea de que los estudios musicales favorecen, entre otras cosas, el rendimiento en otros estudios. En este sentido Caballer escribe en un artículo del País:

La integración de los estudios musicales es una apuesta que tiene su origen en el siglo pasado. Pero su implantación, lejos de generalizarse, va a pasos lentos. Pese a que el resultado académico de los alumnos de centros integrados de música demuestra que ésta ayuda a elevar el nivel escolar en el resto de materias. (30/3/2009, El País ed. Valencia).

⁹² La mitad de los alumnos de este centro estudian música y la otra mitad estudian danza.

⁹³ *Nuestra hipótesis de que la educación musical integrada en la etapa de primaria puede repercutir en la adquisición de las competencias básicas de primaria ha quedado verificada, ya que después de comparar tanto a los alumnos de contextos diferentes con los de contextos similares, hemos visto que son los de los centros integrados los que obtienen mejores resultados en la adquisición de las competencias básicas.*

⁹⁴ CDI son las siglas de: conocimientos y destrezas indispensables.

Para Fuentes (2000) otra de las ventajas de la integración es que reduce el gasto por parte de la administración al no tener que mantener instalaciones dobles.

Según la misma autora la necesidad de la integración es más patente para el grado medio ya que el grado elemental es de iniciación y orientación y parece prematura la elección de un centro integrado en este nivel. La autora cita el ejemplo de Hungría donde este tipo de centros integrados funcionan con éxito. En dicho país los estudios de música que se realizan en el sistema general en la etapa primaria capacitan a los alumnos para acceder a estos centros integrados de secundaria. Por desgracia, en lo referente a la educación musical general, no estamos en Hungría y cabría preguntarse si los estudios musicales que se realizan en nuestro sistema general permitirían a nuestros alumnos acceder a los estudios profesionales de grado medio. La respuesta es un no rotundo y aquí nos encontramos con una gran contradicción de nuestro sistema educativo: si la enseñanza musical impartida en la educación primaria fuera una enseñanza *básica* como propugnan las leyes de educación, al igual que la del grado elemental de los conservatorios que debe ser de iniciación y orientación, ambas podrían ser intercambiables como ocurre en Hungría. Pero para eso se debería enseñar a los alumnos en los colegios a tocar un instrumento, lenguaje musical, a cantar en coro y a tocar en grupo –que son los contenidos del grado elemental de música– y estamos, no sólo lejos de eso, sino que en un sentido y una dirección bien distinto.

Por tanto, creemos que es precisamente en la fase de educación primaria donde es más importante hacer los esfuerzos que sean necesarios en la formación musical, bien sean de integración o mediante otras opciones alternativas como las que proponemos en otros capítulos de esta tesis.

Boluda y Losada van por esta misma línea cuando, al hablar de los programas de estudios del centro integrado Orioll Martorell, opinan:

Por esto es importante profundizar en el grado elemental de danza o música. Porque durante estos cuatro años los alumnos y alumnas pueden descubrir si realmente quieren y están capacitados para seguir. (2000)⁹⁵

El editorial de la revista Música y Educación de diciembre de 1994 también apunta en el mismo sentido cuando habla de las intenciones fundamentales que deben de tener estos centros:

Que importa sobre todo la formación integral del alumno, en la que la música favorecerá el desarrollo de todas sus capacidades básicas. Es decir, “el fin primordial no es formar músicos profesionales sino adolescentes equilibrados y con una preparación musical a fondo. Luego podrán ser músicos u otra cosa. (Música y Educación, nº 20, 7)

Bordas y Castro en su proyecto de centro integrado de enseñanzas secundarias y profesionales, definen de otra manera la razón de ser de la propuesta enfocándola más hacia la profesionalización:

[...] proponemos un aula nueva. En su interior hay un alumnado con una sensibilidad común, encaminada hacia el arte musical del que serán profesionales, en complicidad con profesores y currículo [...] Este aula está inmersa en una sociedad cuya cultura necesita y valora la música y a los músicos. (1997, 73)

Los mismos autores recalcan la importancia y las ventajas de este ambiente de inmersión musical:

Es un factor importante a tener en cuenta, la gran importancia del ambiente de inmersión absoluta en la música, al compartir con todos los compañeros de clase problemas sobre el estudio, gustos musicales y estéticos, además de los propios de la enseñanza general, en contraposición con la situación actual en la que el estudiante de música es una rareza. Podemos trasladar lo dicho al ámbito familiar y social: no puede ser algo serio aquello que estudian tan

⁹⁵ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

pocos y que no tiene otra consideración que una actividad extraescolar más.
(1997, 79)

Para estos autores se trata de mejorar la profesión de músico y la música en Galicia, tanto en calidad como en cantidad de profesionales, optimizando recursos e inversiones a través de la imbricación de la música y la enseñanza general en un solo centro. En este sentido Castro dice que *a creación dos centros integrados de música é a peza básica para ter materia prima: os músicos* (1999, 13).

Turina parece defender también este último criterio de que los centros integrados tienen en la preparación para la profesionalización su objetivo principal al expresar su opinión de que, al igual que en otros países europeos con una cultura musical más desarrollada, la tendencia no debe ser a la generalización de estos centros sino a su reducción a un número muy limitado pero de un alto nivel:

Lo contrario, es decir, la creación masiva de este tipo de centros podría dar como resultado una rápida devaluación de la calidad de las enseñanzas impartidas, que podría ser consecuencia, primero, de la atenuación en el rigor para el acceso a los mismos derivado de su generalización - esto es: de la necesidad de llenarlos-, y causa, después, de una caída del nivel de cualificación técnica y artística que, hoy por hoy, requiere un tramo formativo - el del grado medio – de importancia incuestionable para el futuro profesional. (1999, 27)

Centros integrados existentes actualmente en nuestro país.

Veinte años después de la reforma educativa que abrió las puertas a la aparición de los centros integrados nos encontramos con proyectos frustrados y con muy pocos que hayan prosperado. En este apartado citaremos de forma resumida la información que hemos recopilado a este respecto.

Actualmente existen en el Estado Español los siguientes centros integrados:

CENTRO	LOCALIDAD	TIPO DE CENTRO	ENSEÑANZA QUE INTEGRA
Padre Antonio Soler	El Escorial (Madrid)	público	elemental-profesional
Moreno Torroba	Madrid	público	profesional
Orioll Martorell	Barcelona	público	elemental-profesional
La Unió Musical	Lliria (Valencia)	concertado	elemental
Vázquez de Mella	Pamplona	público	elemental
Escolanía de Montserrat	Montserrat (Barcelona)	privado	elemental -1º y 2º de profesional
Arenas-Albéniz	Las Palmas	privado	elemental

A continuación haremos una descripción de las características más significativas de estos centros. La bibliografía existente sobre los mismos es escasa por lo que hemos optado por realizar entrevistas personales a algunos de sus responsables⁹⁶.

1. CENTRO INTEGRADO DE ENSEÑANZAS ELEMENTALES DE LA UNIÓN MUSICAL DE LLIRIA (LLIRIA, VALENCIA).

Este centro localizado en la localidad valenciana de Lliria integra el grado elemental de música con el 2º y 3º ciclo de educación primaria. No es extraño ni casual la aparición en esta ciudad de este tipo de centro ya que Lliria, al igual que otras muchas localidades levantinas, tiene desde antiguo una profunda tradición musical que implica a todos los estamentos culturales, sociales y políticos.

Desde mediados del siglo XIX han proliferado en Levante las asociaciones musicales, formadas alrededor de un grupo de músicos que integraban la “banda de música”. Se trata de más de 400 sociedades, 30.000 músicos y 200 escuelas de música. Estamos hablando, por lo tanto, de una sociedad en la

⁹⁶ No todos los centros con los que hemos contactado nos han posibilitado la realización de estas entrevistas por lo que en algunos casos nos hemos tenido que contentar con la información que ofrecen en sus páginas web.

que la música forma parte del ambiente cotidiano y en la que los niños desde muy pequeños ven con toda naturalidad la práctica musical realizada con una gama amplísima de instrumentos. Según Cotanda y Ludeña (2000) la existencia de esta rica vida musical integrada alrededor de las bandas es la responsable de varias cuestiones y actitudes, a saber:

- De que los conocimientos previos de los niños sean elevados ya que gozan de un contacto directo con la música: a diario ven y oyen instrumentos musicales.
- De que desarrollen un sentimiento de pertenencia social: se consideran miembros de *La Unió* y se alegran de los triunfos artísticos de su sociedad musical a la que apoyan en todos los certámenes de bandas con el mismo fervor que los hinchas a su club deportivo.
- Al tratarse un pueblo con dos bandas⁹⁷ se desarrolla un sentido de identidad, de pertenencia a un grupo, y la sana rivalidad entre las dos bandas aumenta la motivación de sus integrantes.
- De que no falte alumnado sino que haya listas de espera.
- De que se considere un orgullo familiar el ingreso en estas bandas y, que por lo tanto, los padres den un especial apoyo a la educación musical de sus hijos, muchas veces haciendo desembolsos económicos para comprar instrumentos lo que supone un sacrificio para las familias de condición humilde.

Este centro integrado, inaugurado en diciembre de 1997, tiene sus antecedentes en *La Unió Musical*, centro concertado de EGB que abrió sus puertas en los años setenta. Dicho centro compartía espacio con la escuela de música donde se cursaba el grado elemental permitiendo así cursar al mismo tiempo las dos enseñanzas. Es por tanto un centro auspiciado por iniciativa privada y apoyado con ayudas y subvenciones públicas.

⁹⁷ La Unió Musical y la Banda Primitiva.

Los profesores de música imparten sus clases colectivas de 12 a 13 horas y las clases individuales de 17 a 20 horas. Esto supone, a nuestro entender, una solución mixta ya que, aunque se comparte el espacio, los horarios no están del todo integrados y los alumnos de música tienen que permanecer más horas en el centro, que a partir de cierta hora funciona como un conservatorio.

El concepto educativo fundamental de este centro, según Cotanda y Ludeña, es que la música sea un elemento vertebrador de nuestra formación humana:

Nuestra intención ha de ser la de formar individuos a partir del entorno en el que viven, partiendo de lo más cercano a ellos, y por tanto, la música, como parte fundamental de nuestra cultura ha de ser uno de los aspectos a tratar dentro de la formación integral de nuestro alumnado. (2000)⁹⁸

Se trata, según los autores, de crear personas completas y esto no puede llevarse a cabo sin tener en cuenta la música como un elemento de trabajo básico. Esta enseñanza integrada va dirigida *a proporcionar a los alumnos la posibilidad de realizar unos estudios musicales básicos que le acerquen a la realidad musical en la que viven* (Cotanda y Ludeña, 2000)⁹⁹.

No se trata por tanto y, según los mismos autores, de buscar la formación de músicos profesionales en estos centros integrados de grado elemental sino de formar personas. De la profesionalización se encargarán otros niveles educativos y serán los alumnos de forma voluntaria los que decidan recorrer ese camino. En este sentido calculan que aproximadamente el 50% de los alumnos de este centro deciden continuar sus estudios de grado medio en el conservatorio.

La idea que tienen sobre lo que sería una educación musical “básica” coincide con lo que desarrolla el curriculum de grado elemental:

- Conocimiento práctico de un instrumento (4 años).

⁹⁸ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

⁹⁹ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

- Conocimiento del lenguaje musical (4 años).
- Práctica vocal (2 años).
- Práctica instrumental en grupo (4 años).

Esto va mucho más allá de la enseñanza musical general que se ofrece en los colegios, enseñanza que en teoría tiene el mismo planteamiento de ofrecer una educación musical básica como reflejan las leyes. Lo que muchos opinamos a este respecto es que la enseñanza musical "básica" que se enseña en los colegios está muy lejos de lo que se debería considerar "básico".

Entrevista a Manuel Tomás Ludeña¹⁰⁰.

Rafael Villanueva: ¿Cuál fue su participación en la génesis de este centro?

Manuel Ludeña: Yo era entonces director de la Escuela de Música y era un miembro de la junta directiva de esa sociedad musical. Aquí en Valencia las bandas de música son sociedades musicales, esto es asociaciones sin ánimo de lucro cuya finalidad es la promoción de la música. En este caso había una circunstancia especial que es que la Banda de la *Unió Musical* era titular de un colegio de EGB desde los años setenta. Teníamos dentro de esta misma sociedad una escuela de música para los niños que iban a las bandas y así lo teníamos "a tiro" para articular un proyecto integrado. De hecho ya funcionábamos de manera integrada y fue a partir de la implantación de la LOGSE –que contemplaba este tipo de centros– cuando presentamos el proyecto que fue aprobado y empezamos a funcionar de forma oficial a partir del curso 97/98.

Es importante resaltar el contexto de Liria: es una ciudad de unos 20.000 habitantes a la que se llama "ciudad de la música" y es un caso paradigmático dentro de Valencia ya que existen más de 300 profesionales de la música, dos bandas y una gran tradición musical desde el siglo XIX. Dentro de

¹⁰⁰ Manuel T. Ludeña participó en la creación de este centro integrado. Actualmente es director del Conservatorio de Torrent (Valencia). Esta entrevista fue realizada el 3 de noviembre de 2011 y se conserva una grabación.

este contexto no resulta extraño que a todos los niños de este centro se les “obligue” a cursar las enseñanzas elementales de música a partir de tercero de primaria.

R.V: ¿Hay una selección para la admisión de los alumnos a este centro?

M.L: No. Se trata de un centro concertado y los criterios de admisión son los mismos que se aplican a cualquier otro centro de esas características: renta, hermanos en el centro, adscripción geográfica, etc. El ingreso en primero de primaria se hace de forma totalmente legal y cuando los niños llegan a tercero todos estudian música. Bien es cierto que los niños van muy concienciados porque existe un ambiente que predispone para ello.

R.V: Otros centros consultados tienen claro que su vocación es la de crear profesionales de la música, ¿es ese su caso?

M.L: Las enseñanzas elementales tienen un proyecto educativo muy diferente que el de las enseñanzas profesionales y así lo concebimos nosotros. Aparte de eso, la misma configuración de las enseñanzas elementales como enseñanza reglada es dudosa y hay mucha gente partidaria de que la iniciación a la música se haga desde un proyecto educativo diferente como es el de las escuelas de música¹⁰¹. El caso es que por una herencia del pasado esto no está legislado así. No es fácil establecer un perfil profesionalizador entre los ocho y los dieciocho años porque la gente no tiene, ni mucho menos, las vocaciones claras y sí que es verdad que el grado elemental se encuentra en un terreno nebuloso entre lo reglado y lo no reglado.

Nuestro proyecto educativo es globalizador y flexible y no tiene la dureza de las enseñanzas regladas y así y todo y, quizás sea por el contexto, aproximadamente el 80% de nuestros alumnos acaban haciendo las pruebas de ingreso al grado profesional. ¡Ya me gustaría a mi encontrar conservatorios en los que el 80% de los alumnos se presenten al grado profesional! Muchas veces nos encontramos con que proyectos educativos de rostro amable resultan más efectivos para “enganchar” a la gente a la profesionalización.

¹⁰¹ Y otros muchos somos partidarios de que esta iniciación se haga de forma universal desde la enseñanza general, para que la iniciación musical no sea sólo cosa de “iniciados”, valga la redundancia.

R.V: La ley habla de una enseñanza básica musical para los colegios y es de lo mismo que habla para el grado elemental de las enseñanzas musicales regladas. Tenemos la impresión de que ambas enseñanzas distan mucho en cuanto a objetivos y medios y sobre todo en lo referente al tema de la enseñanza instrumental. ¿Cuál es su opinión al respecto?

M.L: En nuestro país existen tres proyectos institucionales totalmente diferenciados para la educación musical. Los conservatorios tienen una finalidad clara que es garantizar la cualificación de los futuros profesores de la música y ofrecer una educación musical de calidad. A las escuelas de música la ley les encomienda la educación musical de amplios sectores de la población, con independencia de edades, intereses y aspiraciones y aquí también se contempla el tema de la práctica instrumental. En tercer lugar están las enseñanzas generales cuyo proyecto educativo referente a la música tiene otro carácter no específico de práctica instrumental. Se trata de una educación musical amplia¹⁰² en la que hay práctica instrumental pero no en el sentido de las especialidades instrumentales clásicas. Es un proyecto educativo diferente a los dos anteriores porque la finalidad es diferente. Se trata de potenciar una competencia cultural; que la música forme parte de la educación integral. Por definición, las enseñanzas de música de los colegios y de los institutos no pueden ser nunca enseñanzas especializadas sino generalizadoras que incluyan la práctica, la lecto-escritura musical, la audición, la improvisación pero siempre con un carácter general.

R.V: ¿Cree que esto se está haciendo y que es suficiente?

M.L: No, se está haciendo fatal y entre otras cosas porque la formación del profesorado de los centros de enseñanza general está viciada por lo que es la formación del conservatorio. El problema de la educación musical en España es que el perfil de profesor de conservatorio lo contamina todo. Somos incapa-

¹⁰² Aunque el término “amplio” tiene un significado espacial, suponemos que Ludeña se refiere a algo menos específico y más completo. Es posible que la educación musical que se imparte en los colegios sea menos específica que el hecho de aprender a tocar un instrumento musical, pero no podemos pensar que es completa una educación musical en la que los alumnos no aprenden música, ni siquiera a cantar o a tocar un instrumento.

ces de aplicar una enseñanza diferente en una escuela de música que en un conservatorio y que en un instituto¹⁰³.

R.V: Mi impresión personal, y los datos que he obtenido como profesor en una Escuela de Magisterio es que muchos de los futuros maestros no están capacitados para impartir clases de música y esto también es un problema.

M.L: Creo que sí. Ese es el segundo problema. Siempre he considerado que la formación adecuada para las clases de música en la enseñanza general sería la de una persona que haya estudiado magisterio y el grado profesional de música por lo menos. Este hubiera sido un perfil muy interesante que no se consideró cuando se reguló todo esto. Una persona con el título profesional tiene una formación instrumental práctica y una vivencia de hacer e interpretar música individualmente y en grupo, conocimientos de lenguaje musical, de análisis, de historia de la música, que si se complementa con la formación pedagógica de magisterio le capacitaría muy bien para la enseñanza general. Este perfil de profesor evitaría los dos problemas mencionados: el del maestro con escasos conocimientos musicales y el del titulado de conservatorio que sólo es capaz de repetir el tipo de formación que ha recibido. Además de que este es el perfil que nos interesa, si estos titulados profesionales hubieran tenido preferencia para el acceso a la especialidad de magisterio musical –que ya no existe– hubiéramos dado salida a este título que cuesta mucho dinero al estado y su formación no se desaprovecharía dando clases sólo en escuelas de música que es a lo que les da derecho.

R.V: Mi impresión es que en los colegios, generalmente, sólo se enseña a tocar a los niños instrumentos Orff porque sus maestros no saben tocar otros instrumentos.

M.L: El instrumento es un medio y por lo tanto la práctica instrumental puede ser con un xilófono o un metalófono u otro instrumento Orff y, porqué no, con un violín, pero lo que es verdad es que tocar un clarinete a los nueve años im-

¹⁰³ El problema puede estar en no tener clara la importancia y la necesidad de una educación musical para todos y en no ser capaces de discernir que una educación profesional más rigurosa debe ser la consecuencia y el desarrollo de una formación básica generalizada.

plica unas destrezas técnicas¹⁰⁴ y un tiempo que puede distorsionar la finalidad de lo que queremos que es la expresión, la improvisación, la creatividad y que para el tiempo que podemos dedicar a ello quizás nos interesa un perfil de instrumento que no requiera tanta destreza para que la expresión, la improvisación, el pensamiento musical, el desarrollo del oído, la creatividad musical, sean más inmediatos. Pero todo esto tiene que estar supeditado al proyecto educativo que se quiera.

R.V: Yo veo que en Llíria, por ejemplo, aparte de una cantera importante de profesionales de la música, hay muchos aficionados que tocan instrumentos con el nivel suficiente para participar de forma activa en la vida musical y social de su comunidad.

M.L: ¡Claro!, porque la música es experiencia. Sin la experiencia la música se convierte en una entelequia. Esta experiencia en Levante es sociabilizadora: sociabilizamos al mismo tiempo que nos hacemos músicos.

R.V: ¿Cómo se realiza la elección de instrumentos para vuestros alumnos?

M.L: Existen seis especialidades. El decreto de mínimos establecía piano y cinco especialidades más. Nosotros elegimos: flauta, clarinete, trompeta, violín y violoncello. Los alumnos expresan sus preferencias y cuando hay limitaciones se llega a un proceso dialogado, aunque no suele haber problema porque a los alumnos se les dice que da igual un instrumento que otro y no suelen venir con preferencias muy marcadas. Tenemos cien alumnos, veinticinco por curso (3º, 4º, 5º y 6º de primaria). Si es necesario se aumenta el cupo de plazas de un instrumento y en último caso se puede llegar al sorteo pero la idea es que todo el mundo esté contento.

R.V: ¿Hay más demanda que oferta?

¹⁰⁴ Resulta contradictorio que una persona como Ludeña que está defendiendo la integración de las enseñanzas musicales regladas en la enseñanza obligatoria haga distinciones de este tipo en cuanto a los instrumentos que se pueden o no enseñar en los colegios, y más aún cuando el clarinete es uno de los instrumentos que pueden estudiar los niños en este centro integrado. Comentarios de este tipo confirman que ni él mismo está al margen de su afirmación anterior en la que dice que “somos incapaces de aplicar una enseñanza diferente en una escuela de música a la que se imparte en un conservatorio o en un instituto”. A nuestro entender no se trata de seguir utilizando instrumentos aparentemente más sencillos de tocar, como los metalófonos o los xilófonos de los que él habla, sino de poder aprender a tocar en el colegio cualquier instrumento sin las exigencias profesionalizadoras de los conservatorios.

M.L: Claro, los chicos entran en primero de primaria y en ese momento hay muchas solicitudes porque ya están pensando en que en tercero empezarán con el primero de grado elemental.

R.V: ¿Cómo es la organización de los horarios?

M.L: El alumno tiene integrada toda la enseñanza dentro de su horario: de 9-12 horas y de 15-17 horas. La hora de instrumento va fuera de ese horario y se hace mayoritariamente de 12-14 h. y de 17-19 h.

R.V: ¿Existe un solo jefe de estudios?

M.L: Existe un jefe de estudios del centro y un coordinador del centro integrado.

R.V: ¿Porqué cree que hay tan pocos centros en España?

M.L: Imagino que hay varios motivos: desconocimiento, falta de interés de las administraciones y puede ser que no tengamos una necesidad muy efectiva. Con el tiempo he ido matizando mis posiciones y ahora soy más partidario de los centros coordinados más que integrados pues estos últimos sólo funcionan en contextos muy específicos. Pero es una opinión que carece de datos de investigación.

2. CENTRO INTEGRADO DE MÚSICA PADRE ANTONIO SOLER (S. LORENZO DEL ESCORIAL, MADRID).

Fue creado en el año 2003 por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para dar continuidad a las enseñanzas musicales regladas del Conservatorio Profesional de Música Padre Antonio Soler y hacer realidad el proyecto de *Aulas Integradas* que se venía realizando como experiencia piloto en dicho conservatorio desde el año 1995. Se empezó con los alumnos de 3º de primaria del Colegio Público San Lorenzo que también asistían al Conservatorio Profesional Padre Antonio Soler. Sucesivamente se ha ido incorporando un nuevo curso cada año.

Tiene enseñanza integrada: grados elemental y medio con enseñanza primaria y secundaria respectivamente. La integración se realiza desde 3º de primaria hasta 2º de bachillerato. También se cursa la enseñanza reglada de grado elemental y medio de forma no integrada. Cuenta en la actualidad con más de 400 alumnos.

Las enseñanzas generales se imparten en grupo y las musicales presentan diferentes agrupamientos. Las clases de instrumento y de piano complementario son individuales y las colectivas, banda, coro, orquesta y acompañamiento se realizan en grupo.

Para poder compatibilizar las dos enseñanzas la organización del tiempo se realiza mediante un sistema de unidades lectivas flexibles denominadas *aulas abiertas*, distribuidas en algunos periodos lectivos semanales que permiten la utilización de la misma banda horaria para una u otra enseñanza.

Su directora M^a Victoria Rodríguez define así las intenciones del centro:

Una educación integral, donde el eje principal es la música, constituye la base del proyecto educativo de este centro. Tratamos de formar profesionales de la música en un sentido amplio, desarrollando una orientación académica y profesional específica. Paralelamente, impartimos una enseñanza general de calidad, que potencia la interdisciplinariedad y la integración de las distintas enseñanzas musicales y generales. (M.V. Rodríguez)¹⁰⁵.

Resumimos aquí las palabras de Grau (2000)¹⁰⁶, sobre la concreción del proyecto que se realizó desde distintos aspectos:

- Espacio físico: según el autor, no se trataba de llevar la música a la escuela creando un centro con música ni de poner un conservatorio al lado de un colegio sino de crear un único espacio con una sola plantilla de profesores donde todas las materias –escolares y musicales– estuvieran coordinadas por un mismo jefe de estudios.
- Aspecto metodológico: *se trata de un centro con carácter propio y una identidad que responda a una línea educativa característica de una escuela artística* (Grau, 2000)¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Información extraída de un archivo digital sin numeración de página:

<http://comunidadescolar.educacion.es/814/report1.html>

¹⁰⁶ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:

<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

¹⁰⁷ La ausencia en nuestro país de modelos de “escuela artística” nos impide entender lo que Grau quiere decir con esta frase.

- Concreción curricular: en cuanto a este punto, el autor habla de la necesidad de integración y complementación de las distintas enseñanzas. Por ejemplo, las correspondencias entre el lenguaje musical y la lengua. El proyecto curricular de este centro consta de las mismas asignaturas que cualquier otro centro escolar solo que el ratio de las asignaturas no troncales se ha reducido en beneficio de las asignaturas musicales. *Por ejemplo, dos de las tres horas semanales que corresponden a educación física se dedican a expresión corporal, al igual que dos de las tres asignadas a plástica, se destinan a lenguaje musical* (Grau, 2000)¹⁰⁸.
- En cuanto a las asignaturas musicales, Grau señala que no sólo se imparten las correspondientes de grado elemental y medio que establece la ley, sino que se fomenta la música en grupo y se adelanta la asignatura de coro al primer curso del grado elemental. Asimismo se llevan a cabo con frecuencia conciertos y audiciones con público. Cada trimestre se realizan conciertos basados en unidades didácticas globales y transversales. *Precisamente son las unidades didácticas que ha desarrollado el centro las que realmente funcionan como nexo de integración entre profesores y profesoras, y materias* (Grau, 2000)¹⁰⁹.
- Proyección futura: resulta imprescindible para el autor una política educativa que permita el desarrollo de estos centros integrados. En palabras suyas:

[...] el protagonismo lo tiene la audacia administrativa, valorando necesidades y capacidades, y facilitando recursos. La enseñanza integrada constituye hoy la mejor y más rentable inversión para el desarrollo profesional y musical de nuestro país. (Grau, 2000)¹¹⁰.

¹⁰⁸ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

¹⁰⁹ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

¹¹⁰ Texto extraído de documento digital sin numeración de página:
<http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/019-centros-integrados-de-ensenanza-musical>

Diez años después de estas declaraciones y a la vista del escaso desarrollo que han tenido estos centros podemos concluir que esta inversión "tan rentable" de la que habla Grau no se ha llegado a realizar salvo en casos muy contados.

Entrevista a Laura Díaz¹¹¹.

Rafael Villanueva: Una de las posibles causas de que haya tan poca oferta de centros integrados en nuestro país pudiera ser la escasa demanda de este tipo de enseñanza por parte de nuestra sociedad. En el caso de este centro ¿cómo es la relación oferta/demanda?

Laura Díaz: En nuestro caso es mayor la demanda que la oferta. Cada año se presentan entre ochenta y noventa candidatos y de ahí salen dos grupos de veinte alumnos cada uno, como máximo.

R.V: ¿Cómo se realiza la selección?

L.D: Se realizan primero unos talleres con los candidatos, estos talleres no puntúan y después, durante dos días, unas pruebas esencialmente auditivas que sí lo hacen. Estas pruebas consisten en repetir unas melodías, cantar las tres notas de un acorde, recordar una canción que se les enseñó a todos el día anterior. Un niño sin conocimientos previos puede superar estas pruebas pero entre dos niños con igualdad de capacidades musicales hará mejor la prueba el que sí los tenga. Esta prueba se repite al día siguiente para ver si el niño recuerda y mejora, o como segunda oportunidad por si estuvo nervioso el primer día. La puntuación definitiva es la de este segundo día. Con los candidatos que superan la prueba se confecciona una lista por orden de puntuación y a partir de ahí los niños elegirán libremente el instrumento que van a estudiar conforme a la oferta del centro. Por eso es bueno que los niños conozcan de entrada

¹¹¹ Laura Díaz es profesora de piano del Centro Integrado de Música Padre Antonio Soler desde el momento de su creación y ha participado en su transformación de conservatorio a centro integrado. La entrevista fue realizada el 25 de octubre de 2011 y se conserva una grabación de la misma.

más de un instrumento ya que es posible que su puntuación no les de para el instrumento por el que tienen más interés.

R.V: Las familias de los candidatos ¿presentan un interés y una relación especial con la música?

L.D: Hay algunos que sí: son hijos de músicos o hermanos de otros alumnos del centro y hay otro porcentaje de alumnos que no.

R.V: Entonces ¿por qué elige un padre este tipo de centro si no tiene un interés especial por la música? ¿Es que la enseñanza general del centro es especialmente buena?

L.D: Esto es un centro de música y su origen es un centro de música en el que se facilita la enseñanza general y no al revés. No es un colegio en el que se ha agregado la música. Este planteamiento no siempre se entiende y a veces hay que explicarlo a los padres, porque si al niño la música le interesa poco no cuadra que esté aquí ya que no se trata sólo de cualidades sino de interés. Se trata de una decisión que se toma a edades tempranas, pero precisamente a esas edades es mucho más fácil formarlos y esto hace que lleguen bien preparados al grado profesional. Hay padres que traen a los niños a este centro porque es un centro con niños de alguna manera “escogidos”, con ciertas capacidades aunque esto no significa que se trate de superdotados.

R.V: ¿Tenéis datos estadísticos sobre los resultados académicos de vuestros alumnos?

L.D: Tenemos un 100% de aprobados en selectividad y supongo que existirán además datos comparativos con otros centros, pero yo no los conozco. Lo que tienen los chicos que estudian música es una gran capacidad de orden, de organizarse el tiempo ya que el tiempo que tienen que emplear, no sólo en el estudio del instrumento, sino en el análisis, en el estudio de la armonía, etc. les deja muy poco tiempo para preparar todas las demás asignaturas, y cuanto menos tiempo tienes más tienes que aprovecharlo. Esta puede ser la razón de que el rendimiento en el resto de las asignaturas sea mejor.

R.V: ¿Cuál es el índice de abandono?

L.D: Hay varios momentos en los que pueden marcharse: al acabar el grado elemental tienen que hacer la prueba de acceso al grado profesional. En el

grado elemental normalmente no abandona nadie salvo algún caso puntual —el uno por ciento— alguien que entró y se equivocó o que nos equivocamos nosotros en la prueba de acceso. En el paso al grado medio si puede haber abandonos. Este año se han marchado 5 alumnos de 40 y esto es muchísimo y rarísimo, aunque comparado con el conservatorio no es nada. El otro paso donde puede haber abandonos es el paso al bachiller donde el que tiene claro que quiere ser otra cosa distinta a músico, por vocación o por que ha encontrado un tope en su desarrollo musical, abandona el centro integrado aunque continúe en el conservatorio.

R.V: ¿Se encuentran vuestros alumnos en igualdad de condiciones con los que cursan el bachillerato normal ante las pruebas de acceso a la universidad?

L.D: Cuando los alumnos llegan a bachillerato se plantean si van a ser músicos o no. Bueno, se lo van planteando antes. Los que tienen claro que van a ser otra cosa o ven que la música no ha sido su fuerte se marchan al acabar la ESO. La cifra de los que se van varía mucho según los cursos. Por ejemplo, el curso que está haciendo ahora segundo y el anterior han optado prácticamente todos los alumnos por la música y han elegido el bachillerato musical porque van a ser músicos. Sin embargo hace tres años hubo un curso en el que no sucedió lo mismo. A los alumnos que van a ser músicos les basta con aprobar la fase general de la PAU y para esto les vale con lo que estudian en este centro. Los que se han equivocado y finalmente optan por otra carrera tendrán que presentarse a la fase específica y para esta sí tienen que preparar alguna asignatura que no impartimos aquí. Mi opinión personal es que en este centro nos dedicamos a preparar músicos y no podemos derivar en preparar médicos, por poner un ejemplo.

R.V: ¿Puede hablarnos del acceso al grado superior de música de vuestros alumnos? ¿Le parecen suficientes las plazas que oferta el Conservatorio Superior de Madrid?

L.D: Nosotros lo llevamos bastante bien. Las plazas del Superior de Madrid son claramente insuficientes, piensa que se presentan cien aspirantes a estudiar piano y sólo entran quince o menos, pero piensa también que el mercado laboral no tiene cabida para un número alto de titulados superiores. Nuestros alum-

nos entran prácticamente todos, no necesariamente en Madrid ya que ellos se presentan en varios sitios no sólo de España sino también en otros países como Alemania o Inglaterra. El curso pasado sólo un alumno se quedó fuera y hay que decir que se presentó en un solo conservatorio.

R.V: ¿Porqué cree que hay tan pocos centros integrados en España?

L.D: Es difícil que el profesorado entienda de qué va esto. Resulta complicado para un profesor de matemáticas, por ejemplo, que en determinado momento su clase de veinte alumnos se reduzca a diez porque los otros diez se han ido a su clase de instrumento y a la hora siguiente tiene que volver a repetir lo que ya ha explicado para los alumnos que se fueron de clase. Hay profesores que llevan esto muy bien pero también hay otros que no porque no han llegado a entender como es este centro.

Realmente no se por qué hay tan pocos centros integrados. Me imagino también que es por los costes ya que hay mucho profesorado.

Hay niños muy valiosos que salen de este centro que todavía son muy jóvenes y hay que dar tiempo para analizar los resultados obtenidos con este tipo de formación. Yo soy optimista a ese respecto.

R.V: ¿Reciben todos los alumnos del colegio educación integrada?

L.D: Sí, todos.

R.V: ¿Cómo se organizan los horarios para compaginar las clases generales con las de instrumento?

L.D: Existen unos periodos de dos horas que se denominan *aulas abiertas o mañanas abiertas*. Por ejemplo, durante las dos horas del aula abierta de matemáticas, los alumnos pueden salir una de las dos horas a su clase de instrumento o de piano complementario, o de música de cámara. Así el profesor no tiene nunca juntos a los veinte de la clase y los alumnos tienen todos por lo menos una de las dos horas de matemáticas. Se intenta que durante este periodo de dos horas todos los alumnos completen sus tareas diarias relativas a esta asignatura. Las clases en grupo como armonía o lenguaje musical tiene su hora dentro del horario normal. Todos los alumnos acaban sus dos enseñanzas a las cinco. Esto supone algo más de carga lectiva que un instituto público, pero prácticamente lo mismo que un centro privado. Lo único que se sale un poco

de este horario es la orquesta de 1º y 2º de grado profesional que es los martes de 4 a 6 horas y aquí se incorporan también alumnos del conservatorio y la orquesta de los alumnos de 3º a 6º de grado profesional que es los viernes de 4 a 7 y también es mixta ya que participan también los alumnos del conservatorio.

R.V: ¿Cuántos jefes de estudios tiene el centro?

L.D: Tenemos varios: uno de primaria, uno de secundaria y otro de música. El de música incide en todo, es como el enlace y el coordinador entre las dos materias. Por ejemplo, si hay que coordinar exámenes y audiciones todo esto pasa por el jefe de estudios de música.

R.V: ¿Cómo es la promoción para pasar de curso?

L.D: El alumno tiene que aprobar tanto la parte general como la de música para promocionar. No puede estar desfasado, o repite todo o se tiene que marchar.

R.V: ¿Qué sucede si el alumno es muy brillante en música pero tiene problemas con otras asignaturas?

L.D: Se hace todo lo posible y se intenta por todos los medios que los profesores le ayuden para que tire para adelante. Pero si no obtiene resultados satisfactorios en las asignaturas de música ya puede tener todo sobresaliente en las demás asignaturas que no promocionará. A veces nos sucede que hay alumnos que están tan volcados con la música que no abren los otros libros. Pero estos alumnos terminan saliendo adelante¹¹².

3. CENTRO INTEGRADO ORIOL MARTORELL (BARCELONA).

Es un centro CEPISA (Centro de educación primaria, secundaria y artística) dependiente de la Generalitat de Catalunya que comenzó a funcionar como centro integrado en el curso 97/98. Es un centro público de ámbito pluriterritorial al que pueden acceder todos los alumnos que lo deseen pasando una prueba de aptitud para acceder al primer curso, o de conocimientos de cada especialidad para acceder a los diferentes cursos si hay plazas vacantes. Inte-

¹¹² Esto corrobora la opinión de la directora del centro expresada con anterioridad en este capítulo de que la música constituye la base del proyecto educativo de este centro. Nos encontramos, por tanto, con un centro en el que la integración supone básicamente una facilitación para la profesionalización.

gra la educación primaria con música y danza y la ESO y el Bachillerato con el grado profesional de música.

Según Boluda y Losada (2000), cuando hay una buena predisposición hacia la danza o la música es importante empezar a trabajar a edades tempranas. Pensamos que las ventajas de comenzar prácticamente cualquier formación desde edades tempranas son indudables pero, esta opinión que comparten muchos músicos y profesionales de la educación, muchas veces se ha utilizado como argumento para la exclusión a partir de determinadas edades de alumnos dotados para la música y esto nos parece discutible o al menos matizable:

En primer lugar habría que hacer una distinción entre música y danza. La danza es una actividad artística en la que lo físico juega un papel primordial y por tanto un desarrollo muscular y de coordinación de movimientos precoz y correcto es deseable teniendo en cuenta además que el esfuerzo físico que conlleva, que es como el de un deportista, limita la duración de la vida profesional activa como intérprete. En la música este desarrollo motor y de coordinación de movimientos es también imprescindible pero sólo si queremos plantearnos un futuro profesional como instrumentistas. Tenemos hoy día otras muchas salidas profesionales para un músico que no requieren esta educación motora precoz como son la composición, los arreglos musicales, el mundo de las grabaciones y la informática musical, técnicos de sonido, la enseñanza, el canto, la musicología, la musicoterapia, etc.

La organización curricular de este centro, según los datos que ofrecen Boluda y Losada (2000) es la siguiente:

En los dos primeros cursos, que corresponden a 1º y 2º de primaria, los alumnos de 6 y 7 años conocen la música y la danza a través de asignaturas de movimiento creativo, rítmica *Dalcroze*, lenguaje musical, canto coral, trabajo físico y educación postural. A partir del segundo curso también se ofrece a los alumnos talleres semanales de danza y música para que conozcan los diferentes instrumentos y los diferentes estilos de danza.

A partir de 3º de primaria los alumnos tienen que elegir entre las enseñanzas del nivel elemental de danza o de música.

El horario escolar comprende desde las nueve de la mañana hasta las seis de la tarde y esto permite que se cursen completos los estudios generales y los de música. Para ello se realizan adaptaciones de algunas materias curriculares de primaria y de música:

- La educación física se adapta eximiendo a los alumnos de un cierto número de actividades de riesgo o de lesión que puedan perjudicar a la actividad musical y se potencian las actitudes de control y conciencia corporal, imprescindibles para la práctica instrumental.
- En el primer curso de primaria los alumnos empiezan con el estudio de la música a través de su cuerpo con la rítmica *Dalcroze* además del lenguaje musical y el canto coral.
- En 2º de primaria se continúa con lo anterior y se incorporan los talleres anteriormente citados.
- En el segundo y tercer ciclo de primaria el curriculum musical se corresponde con el del grado elemental de música.

El centro integra también los dos ciclos de la ESO con los dos primeros ciclos del grado medio de música.

A partir del curso 2010-2011 se integra también el bachillerato con el último ciclo de grado profesional de música. Los alumnos que cursan estos estudios obtienen por tanto dos títulos:

- El de Bachillerato en la modalidad de Artes Escénicas, Música y Danza.
- El Grado Profesional de Música.

Los alumnos reciben preparación para las PAU y para el acceso al Grado Superior de Música.

4. CENTRO INTEGRADO DE ENSEÑANZAS MUSICALES Y E.S.O. FEDERICO MORENO TORROBA (MADRID).

Tiene su origen en el Conservatorio Profesional Ángel Arias. Integra las enseñanzas profesionales de música con las de educación secundaria. También ofrece la posibilidad de cursar el grado profesional sin integrar, y el grado elemental. Empezó a funcionar como centro integrado en el curso 2006/2007

integrando 1º y 2º de la ESO con los dos primeros cursos del grado profesional y se ha ido implantando cada año un curso nuevo. Actualmente cursan los estudios en este centro unos 100 alumnos desde 1º de grado profesional hasta 6º.

Se imparte la modalidad de bachillerato musical y para entrar en este centro se necesita superar la prueba de acceso al grado profesional.

El horario de clases es de 9 a 4:30 de la tarde lo que supone unas treinta horas semanales, aproximadamente lo mismo que un bachillerato normal.

Entrevista a Blanca García¹¹³.

Rafael Villanueva: ¿Cuál es su relación con este centro?

Blanca García: Soy profesora de matemáticas, es decir pertenezco a las enseñanzas generales. Estoy aquí desde enero del curso anterior a que comenzara a funcionar el centro integrado. Esto era entonces el Conservatorio Moreno Torroba. Su director y yo estuvimos haciendo carteles y cd's y fuimos por los conservatorios haciendo propaganda del futuro centro integrado para captar alumnos. Los conservatorios nos miraban de soslayo porque pensaban que les íbamos a quitar alumnos.

R.V: Como profesora de enseñanzas generales ¿qué es lo que le motiva de este tipo de centro?

B.G: Me pareció un proyecto muy interesante cuando el jefe de servicio de la consejería me lo ofreció. Yo entonces hablé con personas que creía que podían encajar aquí y pedí que me trajesen a esas personas. Todos los profesores de enseñanzas generales que estamos aquí lo hacemos en comisión de servicio.

R.V: ¿Cómo integran los horarios de música con los de enseñanzas generales?

B.G: De 9 a 2 se dan normalmente las clases de secundaria y las de grupo (lenguaje musical, armonía, análisis...). Como los chicos tienen alguna reducción de horario de ciertas materias de secundaria, hay algunos que dan tam-

¹¹³ Blanca García es profesora de matemáticas y jefa de estudios de secundaria del centro. Entrevista realizada el 18 de noviembre de 2011. Se conserva grabación de la misma.

bién el instrumento, el piano complementario o el repertorio por la mañana en esas horas, sobre todo a partir de las 12:30. La inmensa mayoría lo hace a partir de las 2:30 y hasta las 4:30. Las asignaturas de orquesta y banda y algunas otras asignaturas optativas del segundo ciclo las hacen por la tarde conjuntamente con los alumnos del conservatorio, que sigue funcionando como tal. Intentamos que el horario de estas actividades sea lo más próximo a las 4:30.

R.V: ¿Cómo es la relación oferta/demanda de plazas?

B.G: Por el momento no se ha quedado nadie en la calle. La demanda no es tan grande. Es muy distinto empezar en un centro integrado elemental como el del Escorial que empezar en secundaria por varias razones:

- Tienen que cumplir el requisito de que coincidan académicamente en 1º de profesional y 1º de la ESO, que no todos los alumnos lo cumplen. Este es un handicap importante.
- Tienen que prescindir de amigos con los que llevan toda la vida.
- Puede que tengan que cambiar de profesor de instrumento y esto algunos lo llevan fatal¹¹⁴.

También es cierto que el primer año empezamos con sólo 9 alumnos entre 1º y 2º, seis en primero y tres en segundo. Este es el quinto año y han entrado 27 en primero, es decir se trata de un crecimiento importante.

R.V: Hablemos de criterios de promoción. Si un alumno va muy bien en música y no va tan bien en otras asignaturas generales ¿se le ayuda especialmente?

B.G: Sí, eso es una realidad ya que si tienen que suspender o repetir lo tienen que hacer con las dos enseñanzas. Hasta ahora hemos tenido un 100% de aprobados entre junio y setiembre con la excepción del instrumento, que algunos alumnos han pasado de curso teniéndolo suspenso. Y no es que regale-

¹¹⁴ Este es un problema que, como veremos más adelante, lo señalan distintos autores. Nuestra enseñanza musical sigue manteniendo como reminiscencia del pasado unos lazos estrechos y a veces casi de gurú-adepto entre el profesor de instrumento y el alumno. Independientemente de que, como en cualquier otra profesión, hay profesores mejores que otros, estos lazos y esta dependencia vienen motivados en muchas ocasiones por una falta de consenso y de rigor científico en cuanto a la metodología de la enseñanza musical y porque sigue vigente, aunque sea de forma inconsciente, el concepto de escuela que obliga a perpetuar, generación tras generación, los errores o aciertos de los maestros anteriores.

mos el aprobado en las otras asignaturas sino que les ayudamos con clases de refuerzo y lo que haga falta para que cumplan los mínimos que exige la administración. Con un poco de esfuerzo por su parte y nuestra ayuda, logramos que pasen todos.

R.V: ¿Y lo contrario: alumno brillante en matemáticas pero que flaquea en música?

B.G: No tiene mucho sentido que esté aquí. Sacar un cinco en música no vale nada si lo que pretendes es ingresar luego en el grado superior. Para mis compañeros los músicos poner un cinco o un seis es como para mi poner un cuatro. No se trata por tanto de no ayudarles sino que su expediente no va a ir a ningún lado, pienso yo. Se habla de que los conservatorios tienen un porcentaje alto de fracaso y quizás el motivo es que los expedientes bajos están abocados al fracaso. A lo mejor acaban el grado profesional pero les va a servir de poco. Nosotros todavía tenemos poca experiencia pero creo que lo más normal es que estos alumnos con expedientes musicales poco brillantes, cuando acaben cuarto de la ESO se vayan para hacer otro tipo de bachillerato.

R.V: Según mis datos aquí se prepara el bachillerato musical.

B.G: Sí, hacen las asignaturas comunes y hay algunos chavales que están cursando dos asignaturas de modalidad por si quisieran ir a la selectividad por otro camino. Pero la mayoría cursan las asignaturas comunes y las propias del bachillerato musical.

R.V: ¿Porqué cree que hay tan pocos centros integrados?

B.G: Yo creo que, o se empieza desde el grado elemental, o la demanda no es tan grande. A parte, salen muy caros a la administración. En cualquier caso estos centros son una "perita en dulce" por la disciplina y por la organización. Por ejemplo, muchos padres dicen que este centro parece un centro privado, pero lo que yo digo es que un privado no puede mantenerse con diez alumnos por clase y con la atención personalizada que tienen aquí. Con esta idea muchos padres elegirían este tipo de centro si fuera elemental y si luego el alumno no continúa con la música habría estado por lo menos en un centro muy bueno ¡y encima gratis!

Por otro lado es muy raro que un chaval tenga claro desde 1º de grado elemental que lo suyo es la música, ni siquiera desde 1º de la ESO. La música es muy sacrificada y los chicos ven que, mientras sus compañeros tienen tiempo libre para jugar y realizar otras actividades, ellos tienen que dedicarlo a la práctica del instrumento. Además las ofertas de distracción que ofrece la sociedad hoy en día a los niños son mucho mayores que hace tiempo. Además, en nuestro país falta consideración social hacia la música: eres un “artistilla” que te vas a dedicar a la farándula. Predomina la idea de que o eres muy bueno o no tienes nada que hacer y esto preocupa a los padres. Hay muy pocos puestos en las orquestas, hay muy poca información sobre otras salidas musicales profesionales que no son las de solista o atril de orquesta. Lo bueno que tienen estos centros para los chavales es que aquí no se sienten como los raros porque si dices en otro centro que estudias piano o violín puede pasar, pero si estudias la tuba, el fagot o música antigua, por ejemplo, eres un bicho raro. Aquí pueden hablar de sus inquietudes, entre las que está la música clásica, pero también les gusta el *heavy* o el fútbol, porque son niños normales.

R.V: ¿Tienen datos estadísticos comparativos con otros centros no integrados sobre resultados académicos?

B.G: Como le he comentado anteriormente tenemos un 100% de aprobados entre Junio y Septiembre. En la pruebas CDI¹¹⁵ que hace la Comunidad de Madrid en 3º de la ESO para el informe PISA quedamos los primeros el curso pasado. Este año estamos dos puntos por encima de la media. Aunque esto no es muy significativo ya que nosotros sólo presentamos a diez alumnos.

R.V: ¿Cuántas jefaturas de estudios tiene el centro?

B.G: Dos: una de música y otra de enseñanzas generales.

R.V: ¿Cómo valoraría la música que se imparte en la enseñanza general?

B.G: Pobre, y cada vez más porque ha habido recortes de horas en la ESO. También ha habido cambios en magisterio, puesto que desaparece la especialidad de magisterio musical y quedan sólo las especialidades de Maestro en educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

¹¹⁵ CDI: conocimientos y destrezas indispensables.

5. ESCOLANÍA DE MONTSERRAT (MONTSERRAT, BARCELONA) ¹¹⁶.

Es un centro privado de enseñanza básica y artística situado en Montserrat (Barcelona). Cuenta con un convenio con la Generalitat de Cataluña, la cual cubre una parte de gastos de personal. Integra el grado elemental con los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de primaria y los dos primeros cursos del grado profesional con los dos primeros cursos de la ESO. Como características más significativas de su plan de estudios podemos destacar:

- Los alumnos pueden estudiar dos instrumentos desde el primer momento.
- Dedicación diaria al lenguaje musical.
- Práctica conjunta: música de cámara y orquesta.
- Se concede una gran importancia a la música vocal.
- Los alumnos avanzados en piano pueden estudiar órgano.

6. COLEGIO PÚBLICO VÁZQUEZ DE MELLA (PAMPLONA) ¹¹⁷.

Este centro integra el grado elemental con los estudios de primaria, e introduce las enseñanzas musicales ya desde los cursos de educación infantil. La distribución de asignaturas por curso es la siguiente:

Nivel	Lenguaje musical	Instrumento	Coro	Taller instrumental
1º-2º-3º infantil	2 sesiones por grupo-aula	-	-	-
1º primaria	2 sesiones por grupo-aula	1 sesión colectiva por instrumentos y por grupo-aula	-	-
2º primaria	2 sesiones por grupo-aula	1 sesión individual de 33 ó 25 ¹¹⁸ minutos	-	-

¹¹⁶ La información sobre este centro la hemos obtenido a través de su página web: <http://www.escolania.cat>

¹¹⁷ La información sobre este centro la hemos obtenido a través de su página web: <http://centros.educacion.navarra.es/cpvazquezdemella>

3º prima- ria	1 sesión por grupo-aula	1 sesión individual de 33 ó 25 minutos	1 sesión por grupo-aula	1 sesión juntando los 4 grupos que forman el 2º ciclo
4º prima- ria	1 sesión por grupo-aula	1 sesión individual de 33 ó 25 minutos	1 sesión por grupo-aula	
5º prima- ria	1 sesión por grupo-aula	1 sesión individual de 33 ó 25 minutos	1 sesión por grupo-aula	1 sesión juntando los 4 grupos que forman el 2º ciclo
6º prima- ria	1 sesión por grupo-aula	1 sesión individual de 33 ó 25 minutos	1 sesión por grupo-aula	

(<http://irati.pnte.cfnavarra.es/cpvazquezdemella/wp-content/uploads/programa-musica-boletin.pdf>)

A mediodía y en horario extraescolar se realizan las siguientes actividades:

- Ensayos extraordinarios.
- Preparación de materiales por parte del profesorado.
- Refuerzos educativos en las asignaturas de lenguaje musical e instrumento de los cursos 5º y 6º para aquellos alumnos que demuestran buenas capacidades musicales con el fin de prepararlos para el acceso a las enseñanzas profesionales.

Los instrumentos que se ofertan son: piano, acordeón, clarinete, violoncello, violín, guitarra y flauta travesera.

Viendo la anterior distribución de horarios podemos destacar dos características significativas de este centro:

- La introducción de la música desde el periodo infantil.

¹¹⁸ Hemos intentado, sin éxito, contactar con este centro para obtener información complementaria y para que nos explicaran, entre otras cuestiones, el porqué de esta distribución temporal de las clases aparentemente tan caprichosa y más propia de unos horarios de ferrocarriles suizos.

- La innovación metodológica que supone comenzar con la enseñanza instrumental de forma colectiva y no individualmente.

7. CENTRO INTEGRADO DE MÚSICA ARENAS-ALBÉNIZ (LAS PALMAS DE GRAN CANARIA)¹¹⁹.

Es un centro privado situado en Las Palmas de Gran Canaria. Integra las enseñanzas elementales de música y por la tarde funciona como un conservatorio privado donde se imparte el grado profesional de música. Además ofrece iniciación musical dentro del horario integrado.

De la descripción que el propio centro hace de su proyecto educativo en su página web destacamos las siguientes frases:

En nuestra sociedad altamente tecnificada, se pierden valores emocionales importantes para la vida. Una correcta formación musical ayuda a equilibrar este déficit, proporcionando una significativa contribución a la personalidad del alumno. Los estudios de música desarrollan en el alumno además valores humanos tales como: creatividad, espontaneidad, paciencia, constancia, atención, concentración, independencia, tolerancia y sensibilidad. Favorecen por tanto el desarrollo de capacidades necesarias para alcanzar el adecuado auto-dominio y autoestima, aportando mayor satisfacción y aprecio en la vida de los alumnos.

Ofrece enseñanza de los siguientes instrumentos: Piano, violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta, clarinete, oboe, trompeta, saxofón, guitarra y canto.

Proyectos frustrados

Al recabar información sobre los centros integrados que se han creado en nuestro país en los últimos 20 años hemos encontrado también algunos proyectos fallidos y nos hemos interesado en investigar las causas.

¹¹⁹ La información sobre este centro la hemos obtenido a través de su página web:

<http://www.colegioarenas.es/Default.aspx?ID=69>

1. PROYECTO DE CENTRO INTEGRADO EN BILBAO.

En el nº 19 de la revista *Eufonía* del año 2000, Itziar Aldama publicó un artículo sobre la propuesta de crear en Bilbao un centro de música integrado en el que se combinaría la enseñanza reglada con la no reglada. En dicho centro habría la posibilidad de cursar la enseñanza reglada de grado medio junto a la enseñanza obligatoria. Además, cabría la posibilidad de recibir una educación musical no reglada desde los tres años de forma paralela a la enseñanza obligatoria. Este proyecto no se llevó a cabo y lo que hoy se ofrece es una colaboración entre el Conservatorio Juan Crisóstomo Arriaga y el instituto de enseñanza secundaria Ibarrekolanda para posibilitar el estudio del bachillerato musical.

Esta es una opción que ofrecen también otros centros que colaboran entre sí como es el caso del Instituto Cardinal Cisneros de Madrid y el Conservatorio de Amaniel. La opción del bachillerato musical consiste en cursar simultáneamente las asignaturas comunes del bachillerato y las de 5º y 6º del grado profesional de música. Dichos estudios se realizan en centros distintos: el conservatorio y el instituto –generalmente por la mañana en el instituto y por la tarde en el conservatorio. Otra posible opción consiste en que los profesores del instituto se desplacen al conservatorio para impartir allí sus clases.

El título que obtienen los alumnos les permite presentarse a las pruebas de acceso al grado superior de música sin necesidad de aprobar la selectividad. La puntuación obtenida en el grado profesional se suma a la puntuación obtenida en otros ejercicios de la prueba de acceso y así se obtiene la nota media. Los alumnos que cursan el bachillerato musical y que desean continuar sus estudios superiores en otros centros universitarios no musicales tienen que superar las pruebas de selectividad y aquí se encontrarán en desventaja con otros alumnos ya que, al no disponer de una prueba específica para ellos, serán examinados de asignaturas que no están en su plan de estudios y que tendrán que preparar aparte. Los institutos colaboradores facilitan a estos alumnos la asistencia libre a estas asignaturas pero esto obviamente supone una sobrecarga lectiva que es precisamente lo que se trataba de evitar con la

integración y con el bachillerato musical. Manuel Ludeña, en la entrevista que nos concedió para esta tesis, decanta sus preferencias hacia este tipo de centros coordinados más que hacia los centros integrados, al considerar que estos últimos sólo funcionan bien en contextos muy específicos como el de Llíria.

Nos hemos puesto en contacto con Itziar Aldama para interesarnos por las razones que frustraron el proyecto de Bilbao y su contestación a nuestro correo ha sido la siguiente:

Las razones por las cuales no se llevó a cabo el proyecto no quedaron claras en ningún momento, por un lado los profesores (no todos claro), no estaban de acuerdo y por otro una asesora del Director de Centros en ese momento (sé que era de Madrid, no recuerdo su nombre, sólo sé que intervino en la creación de la LOGSE desde el Ministerio) no estaba de acuerdo con los centros integrados y claro no se hizo. (Correo electrónico, 15/3/2011).

2. PROYECTO DE CENTRO INTEGRADO EN SEVILLA.

En el nº 36 de la revista *Música y Educación* de diciembre de 1998 encontramos una propuesta conjunta del Conservatorio Elemental de Triana y el IES Los Viveros para conceder el grado medio a este conservatorio con el fin de integrar las dos enseñanzas. Este proyecto nunca se llegó a realizar y a día de hoy el conservatorio sigue siendo elemental y el IES no incluye en sus programas educativos nada que tenga que ver con la integración musical. Hemos contactado con el actual jefe de estudios del Conservatorio de Triana don Manuel Florencio que era profesor del centro cuando se planteó el proyecto de integración y tomó parte activa en este proyecto. Su respuesta a la pregunta de cuáles cree que fueron las causas para que el proyecto se frustrara fue la siguiente:

Estimado señor, leyendo su correo me he llevado la sorpresa, agradable, de que después de 14 años todavía alguien se acuerde de aquel proyecto que nuestro centro con tantísima ilusión quiso emprender. Lo que le puedo decir al respecto es que se trabajó muchísimo en ello, se organizaron los currículos y se cuidó todo hasta el mínimo detalle, hasta los horarios del alumnado

de ambos centros estaban coordinados a la perfección, todo listo digamos para haber sido puesto en práctica o funcionamiento sin dilación.

La directora del centro por aquel entonces, Dña. Visitación Magarzo Gutiérrez, llevó ella misma en persona el proyecto al registro (no recuerdo si de la Delegación o de la Consejería) y nos quedamos sin respuesta alguna, imagino que en alguna estantería de la administración se quedó archivado ¿El motivo? pues sinceramente no lo sé, porque sólo echándole una ojeada ya llamaba la atención. (M.Florencio, correo electrónico, 28/9/2011)

Esta respuesta nos llevó a interpretar que fue la falta de interés de la administración la que provocó que el proyecto no siguiera adelante. Así se lo hicimos constar y Don Manuel Florencio nos respondió lo siguiente:

Con respecto a que no recibiéramos respuesta sobre el proyecto por parte de la Administración por mucho que allí haya quedado registrado y archivado, a mi modo de ver eso no demuestra el desinterés de la misma por estos temas como usted dice. Si nosotros no hubiéramos visto el más mínimo interés por parte de ellos en lo que nos estábamos volcando, probablemente no lo habríamos hecho. Las cosas de cierta envergadura cuando se hacen es porque se le ven al menos una posibilidad de éxito. Por eso, pienso que hay que ser más cautos y pensar que el motivo pueda ser más bien otro. Pero como le he dicho en todo momento, yo lo desconozco. (correo electrónico, 30/9/2011)

Nos hemos puesto también en contacto con doña Visitación Magarzo que era la directora del conservatorio en el tiempo en que se elaboró el proyecto. Esta fue la respuesta a nuestra pregunta de porqué cree que no se llevó adelante el proyecto:

[...] recuerdo perfectamente que hicimos un proyecto de centro integrado con el Instituto Los Viveros adjunto a nuestro Conservatorio. Trabajamos con la Jefatura de estudios del Instituto que nos facilitó sus horarios y sobre éstos organizamos los nuestros, respetando hasta los recreos. Teníamos el apoyo de algunos alcaldes de pueblos muy cercanos en los que había alumnos del Instituto y también del Conservatorio. Creo que, inclusive, les indicamos algunos centros de Sevilla capital que reunían las condiciones precisas para aprovechar el proyecto. Por qué se frustró el proyecto, no tengo ni idea. Lo pre-

sentamos y creo recordar que no tuvimos ninguna respuesta. [...] A mi me resultaba muy interesante pero [...] nuestra Junta es nuestra Junta (Magarzo, correo electrónico, 11/10/2011).

3. PROYECTO DE CENTRO INTEGRADO EN VIGO.

En el nº 29 de la revista *Música y Educación* de abril de 1997 encontramos un artículo de Bordas y Castro en el que hablan de un proyecto para la creación de un centro integrado en Vigo. El Consello de Cultura Gallega publica asimismo en 1999 un informe denominado *O Centro Integrado de Música*, en el que se pormenorizan datos sobre este mismo proyecto. El proyecto se inspira en otros dos centros situados respectivamente en Portugal y en Noruega. Se trata de la *Escola Profesional de Viana do Castelo* y de la *Manglerud Videregående Skole* de Oslo. Los dos centros, según Bordas, tienen intenciones claramente diferenciadas:[...] *no de Viana do Castelo os alumnos estudian para ser músicos. No de Manglerud os alumnos estudian música para formarse como persoas* (1999, 30).

En este proyecto se detallan aspectos prácticos como son los horarios, las asignaturas, la necesidad de potenciar la orquesta elemental como contacto con otros instrumentos –que es algo distinto que la clase colectiva–, las audiciones comentadas, el estudio tutelado, la inclusión del jazz y otros estilos, la creación de *combos* y *big band*, el coro, la educación física especializada que trate la posición corporal, el control tonal y la relajación, etc.

A día de hoy no tenemos datos de que el proyecto se haya realizado y por esa razón contactamos con Sol Bordas¹²⁰ para conseguir más información. A continuación mostramos la entrevista que nos concedió y que nos resulta muy interesante, no sólo por lo referente a los centros integrados, sino porque se abordan en ella otros temas también relacionados con esta tesis.

Rafael Villanueva: ¿Qué fue del proyecto del centro integrado que ustedes propusieron?

¹²⁰ Sol Bordas es profesora de piano y vicedirectora del Conservatorio Profesional de Música de Amaniél. La entrevista se realizó en Madrid el 25 de noviembre de 2011 y se conserva grabación de la misma.

Sol Bordas: No se realizó como tal pero si tengo idea de que se creó algún tipo de cooperación entre centros para facilitar el estudio de ambas materias.

R.V: ¿Por qué cree que han fracasado o que no se han llegado a desarrollar más proyectos de este tipo?

S.B: Hay proyectos que dependen de la voluntad de un grupo de personas, que tienen claro lo que quieren y que se ponen a trabajar en ello. En unas jornadas que se hicieron en el Consello da Cultura Galega llevamos a José Luis Turina, que por aquel entonces participaba en la elaboración de la LOGSE y en el tema de la integración, no exactamente en el tema de los centros integrados sino estudiando la posibilidad de que los alumnos que estudiaban simultáneamente el bachillerato y el grado profesional pudieran quitarse asignaturas del bachillerato. Es lo que se llama ahora bachillerato artístico. Uno de los problemas que se planteaba entonces es que en muchos casos la edad de los alumnos que empezaban el primer curso del grado profesional no coincidía con la edad para cursar el curso correspondiente del bachillerato. El niño puede ir adelantado porque está muy dotado para la música o puede tratarse, por el contrario, de una vocación tardía. El porcentaje de niños cuya edad escolar podía coincidir con la del conservatorio era bajísimo. Este creo que ha sido uno de los principales problemas para que esta integración sea minoritaria.

R.V: ¿Son más caros estos centros?

S.B: No son más caros. Nosotros, por ejemplo, en el Conservatorio Profesional de Amanuel tenemos una especie de convenio con el Instituto Cardenal Cisneros para que a los niños que no coinciden sus edades para cursar el bachillerato musical les quiten la tutoría y la clase de música para tenerlos aquí por la mañana. Por lo tanto, costando lo mismo, es decir lo que cuesta mantener un conservatorio y un instituto, hemos facilitado el acceso a la música a los alumnos. Hay muchas maneras de facilitar los estudios a los alumnos, pero creo que el centro integrado en sí parte de un problema: ¿cuándo un alumno o su familia decide que se va a dedicar a la música? Hacer un centro integrado desde el grado elemental me parece prematuro ya que los niños cuando empiezan a pensar en dedicarse a la música es a partir de los doce o trece años. Es a esa edad cuando lo dejan, arrastran o pegan el empujón definitivo vocacional.

Veo muy utópico un centro integrado de grado elemental aunque yo he trabajado en uno en Portugal en Viana do Castelo. Empezó de la nada, como un experimento y ha seguido funcionando. A los niños que han estudiado mucha música en vez de otras cosas no les ha pasado nada aunque luego no se hayan dedicado a la música. Se han beneficiado de una enseñanza como la musical, que también gestiona la matemática, la abstracción, el pensamiento holístico, etc. Yo he participado en este tipo de proyectos porque estoy convencida de que la música educa porque sí. Pero la educación es una cosa, la profesión es otra e incluso la vida laboral es otra. Muchas veces planteamos el centro integrado pensando desde el principio en lo profesional y creo que ahí está el error desde mi punto de vista.

R.V: El Grado Elemental de música tiene como objetivo proporcionar a los alumnos conocimientos para una iniciación musical. El objetivo de la enseñanza musical en la educación general es el mismo pero parece que ambas enseñanzas están a años luz. ¿Qué opina de esto?

S.B: Están efectivamente a años luz. El quid de la cuestión está en el lenguaje. El lenguaje musical es de una gran complejidad de pensamiento y de abstracción. Hay que saber física, proporciones matemáticas y numéricas, educar la voz, tener entonación. Su aprendizaje requiere constancia y horas semanales. De hecho la tradición europea era que a los niños los metían en los *colegios cantorun* y allí estaban todo el día con la solfa, cantando y aprendiendo instrumentos. En el colegio no se dedican las horas necesarias. Tienen un día a la semana en el que hacen palmitas, un poco de música y movimiento, escuchan, y si tienen la suerte de que el maestro sabe música les irá mejor que si el maestro ha pasado por la especialidad de magisterio musical, que afortunadamente ha desaparecido. Muchos de estos maestros entraron en magisterio musical sin saber nada de música porque su nota no les daba para otras carreras y esperaban que en tres años aprenderían música y saldrían preparados para dar clase de música en un colegio. Hasta que no sea obligatorio que los maestros que van a dar música sepan música y pongan un techo de siete para simplemente ser maestros, entrará gente que no tiene condiciones ni siquiera para el magisterio y menos aún para la música. Así que si uno quiere aprender música

de verdad, tendrá que hacerlo en un conservatorio donde tiene dos horas semanales de lenguaje musical, una hora de instrumento y además tendrá que estudiar todos los días una hora en su casa.

El otro tipo de información se puede plantear como lo plantean ahora: música y movimiento, escuchar cuatro cositas, distinguir las alturas y jugar un poco. Con eso ¿cómo salen? ¿sabiendo qué? Imagínate que las clases de matemáticas se limitaran a que los niños miraran los números y les dijeran que son muy bonitos. No sabrían matemáticas. La música es tan difícil como las matemáticas y no se puede plantear como algo sólo lúdico.

R.V: ¿Se debería dar una enseñanza en los colegios más completa? ¿Se puede?

S.B: Sí, he conocido in situ el modelo Noruego que me despertaba mucho interés. En los años setenta se planteó allí un sistema educativo que a mi me parece fabuloso. Hasta en el último fiordo hay una escuela de música asociada a un colegio. Está dentro del colegio y funciona por la tarde. Toda esta red de escuelas tienen los programas y los repertorios coordinados.

La enseñanza se realiza de la siguiente manera: por las mañanas los alumnos dan sus clases normales además de la clase de música que la imparte el músico que dirige la escuela de música. Por la tarde cada escuela hace banda, orquesta, coro o músicas tradicionales. Estas clases son opcionales pero se imparten dentro del colegio. Una pequeña parte de la financiación corre a cargo de los padres, otra del ayuntamiento y otra a cargo del estado. Esta opción es la misma que existe en Alemania, es decir, la posibilidad de hacer música dentro del colegio en un horario extraescolar. De aquí salen los niños especialmente dotados que van a un centro integrado en Oslo donde estudian la enseñanza secundaria y danza, teatro o música. Tienen nueve horas lectivas semanales dedicadas a su arte específico. De ahí el que quiera puede pasar al conservatorio superior.

Aquí se está haciendo desde el 2006 algo parecido en el barrio de la Casa de Campo: se unieron dos colegios, el Estados Unidos de América y el Fernández de Moratín y un instituto el Ortega y Gasset para crear un campus

musical¹²¹. Se planteó la música como actividad extraescolar y se facilitó a los niños el aprendizaje de instrumentos de cuerda, piano, saxo, etc., al acabar las clases. El ayuntamiento paga para que estos centros estén abiertos por la tarde y se pueda desarrollar la actividad. Los profesores los pone nuestro conservatorio que es el tutor técnico. Son alumnos avanzados o del grado superior a los que les sirve de práctica y son remunerados. Así se consigue actividad musical y cantera: los niños bien preparados vienen aquí a nuestro conservatorio. Esta idea de barrio se planteó con la inspiración de lo que había visto en Noruega. Es fácil y barato –los niños pagan 40 euros al mes¹²².

R.V: ¿Cree que el alto índice de fracaso y abandono en los conservatorios profesionales se puede deber, entre otras causas, a las altas exigencias que se imponen a los alumnos con el fin de evitar fracasos profesionales posteriores o de evitar el fracaso en el ingreso al grado superior?

S.B: Eso no nos importa, ese es el mundo laboral y profesional. No todo el que estudia música tiene porqué ser profesional e incluso aunque sea profesional no tiene porqué dedicarse a la música. Yo creo que hay demasiados conservatorios profesionales y esto es un tema de endogamia: ¿uno hace música para ser profesor de conservatorio o hace música para ser músico? La gente acaba el profesional, saca el título superior, hace la oposición, y tenemos todos los conservatorios llenos de profesores porque ¿donde los metemos si no hay orquestas suficientes ni público? Además, todos los conservatorios se dedican a la música clásica que tiene un público minoritario y no hay otras opciones como el jazz, por ejemplo.

Otro problema que se plantea con los centros integrados es que muchos estudiantes no buscan un centro concreto sino un profesor en concreto. Si ese profesor estuviera en un centro integrado el alumno vocacional se iría ahí, pero si está en el conservatorio se irá al conservatorio. Hay que tener altura de mi-

¹²¹ En el siguiente capítulo de esta tesis se trata esta experiencia educativa con más detalle.

¹²² El término barato es muy relativo. En un país como España donde el salario mínimo está en 640 euros al mes, el gasto de una familia estándar con dos hijos sería de 80 euros, lo que supone una proporción bastante considerable de este salario. Estamos por lo tanto ante una idea que es buena pero que sigue manteniendo restricciones para el acceso a la enseñanza musical.

ras: si quieres hacer un gran centro integrado o un buen conservatorio superior hay que buscar a los maestros que tienen tirón. La integración de las enseñanzas la haría, como en Oslo, a nivel de bachillerato, que ya tienes dieciséis años y ya sabes que vas a ser oboísta porque te vuelves loco por el oboe y sabes que el profesor con quien quieres estudiar está ahí.

R.V: ¿Cree que también hay demasiados conservatorios superiores? En Madrid, por ejemplo, muchos alumnos tienen que irse a estudiar fuera porque no tienen plazas.

S.B: Tienen que irse y muchos quieren irse. Muchos se están yendo a Zaragoza o a Musikene¹²³ o a Salamanca porque lo prefieren. Aquí tenemos pianistas que se van a Badajoz porque ahí está el profesor de referencia, o saxos que se van a Palma de Mallorca por la misma razón. Todo esto tiene que ver con las políticas de acceso del funcionariado a los centros superiores, o a los integrados o a lo que sea. Cuando hablo de exceso de conservatorios profesionales lo digo si consideramos que estos sólo tienen como objetivo que los alumnos tengan por fuerza que dedicar su vida laboral a la profesión de músico.

R.V: ¿Pero no es esto precisamente lo que busca la ley de educación?

S.B: Eso es una imposición de los mercados. Cuando se plantean competencias básicas no estamos hablando de una persona que sepa mucho, sino que sepa trabajar en mi empresa. Es lo de siempre: ¿la educación ha de servir para formar individuos o trabajadores? Los conservatorios profesionales forman para la vida, igual que el bachillerato. Con las reformas educativas no se ha pensado en este país sino en modelos que funcionaban en otros países. La LOGSE me parece un planteamiento intelectual fantástico, minucioso, muy detallado pero esto no es Alemania. Sin embargo Noruega sí que podía ser un buen modelo para nosotros.

¹²³ Centro Superior de Música del País Vasco.

CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA MUSICAL INSTRUMENTAL EN LOS COLEGIOS. LA COMUNIDAD DE MADRID COMO PARADIGMA. ESTUDIO COMPARATIVO DE NUEVE CENTROS.

Introducción.

La inclusión dentro del currículo de música de la enseñanza de instrumentos musicales¹²⁴ convencionales¹²⁵ dentro del horario escolar, no es práctica usual en nuestro país sino más bien algo anecdótico. El hecho, para muchos evidente, de que la mayoría de nuestros alumnos salen de los colegios sin saber apenas música guarda relación, a nuestro modo de ver, con la falta entre otras cosas de este tipo de enseñanza.

En este capítulo recopilamos, analizamos y comparamos la información obtenida al respecto en los colegios de la Comunidad de Madrid en los que se imparte o se ha impartido este tipo de enseñanza. Se muestran nueve distintas experiencias de otros tantos centros, algunos privados como el British Council School, el Colegio Alemán, el Colegio Mirabal o el King's College y otros públicos como el Colegio Público el Quijote de Vallecas, el Campus Musical Barrio Casa de Campo, el Colegio Público Adolfo Suárez el Instituto de Enseñanza Secundaria Madrid Sur y el Instituto de Enseñanza Secundaria Las Rozas-1. Algunos de estos centros incluyen o han incluido estas enseñanzas instrumentales dentro del currículo de la asignatura de música y en otros forma parte de un currículo opcional del que por lo tanto no participa todo el alumnado. Son formas distintas de afrontar los mismos problemas y de intentar suplir, cada una a su manera, la que consideramos que es una importante carencia de nuestro sistema educativo musical.

Podemos clasificar nuestros colegios en cuatro tipos según la forma de concebir la enseñanza musical instrumental:

¹²⁴ Siempre que hablemos de práctica instrumental nos estaremos refiriendo también a la voz como instrumento.

¹²⁵ Excluimos los denominados instrumentos *Orff* o instrumentos de aula.

- Centros en los que se imparte exclusivamente la enseñanza musical que estipula la ley de educación¹²⁶ y que no van más allá, en el mejor de los casos, de la práctica esporádica de instrumentos Orff¹²⁷. Estos colegios son una abrumadora mayoría.
- Centros en los que, además de la enseñanza curricular, se imparten enseñanzas instrumentales convencionales, generalmente en horario extraescolar o en tiempo de recreo. Esta es una práctica usual e histórica y no sólo en nuestro país. Podemos hablar de un currículo instrumental optativo y adicional al currículo general. Estas enseñanzas son impartidas generalmente por profesores ajenos al centro, a los que pagan los propios alumnos y a los que el centro cede sus instalaciones a cambio de un porcentaje del coste de las clases. Las instituciones públicas dedican también unas partidas económicas para financiar estas clases. En el caso concreto de la Comunidad de Madrid esta cuenta con un presupuesto para ello dentro de los *Planes de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos*. Esta oferta de clases instrumentales extraescolares ha crecido considerablemente en los últimos años debido al creciente interés que presenta nuestra sociedad por la música. De forma paralela a esta demanda creciente han surgido empresas de servicios que se encargan de la contratación de estos profesores de música y los ofertan a los colegios¹²⁸. Pero, pese a este creciente interés por la música, la enseñanza instrumental no acaba de ser considerada una materia de importancia educativa digna de ser integrada en el currículum normal y en el horario escolar para poder llegar de esta manera a todos los alumnos.
- Centros que ofrecen algo más que lo ofertado en los dos tipos anteriores, bien por integrar estas actividades dentro del horario escolar haciéndolas accesibles a un mayor número de alumnos como es el caso de seis de los

¹²⁶ Más adelante, en el siguiente capítulo, veremos que las leyes de educación referentes a la enseñanza musical en los colegios son susceptibles de interpretación.

¹²⁷ Como veremos en otro capítulo de esta tesis la LOE no obliga necesariamente a emplear la metodología ni el instrumental Orff.

¹²⁸ Suelen ser las mismas empresas que ofertan actividades deportivas a los centros. Por lo general carecen de experiencia o criterio en cuanto al tema musical pero solucionan a los colegios los trámites burocráticos de contratación del profesorado.

nueve centros estudiados, o por incluir el currículo instrumental dentro del currículo de música general como es el caso del British Council School, el Colegio Alemán, el IES Madrid Sur y el IES Las Rozas-1, o bien por crear un espacio musical conjunto entre varios centros mejorando y ampliando de esta manera la oferta como es el caso del Campus Musical Barrio Casa de Campo.

- Por último están los Centros Integrados de música. Este tipo de centros, como ya hemos visto en el capítulo anterior, aparecieron con la LOGSE y son aquellos en los que la educación musical reglada y oficial está integrada con la enseñanza general de manera que todos los alumnos de estos centros cursan al mismo tiempo las asignaturas de ambos tipos de enseñanza. Son muy pocos en nuestro país y sólo dos en la Comunidad de Madrid¹²⁹. Dadas sus peculiares características han sido objeto de estudio en un capítulo aparte.

La carencia de enseñanza musical instrumental que observamos en nuestro país, no se da sin embargo en otros de nuestro entorno, donde son conscientes de la importancia de fomentar una enseñanza instrumental en los colegios que vaya más allá de la práctica esporádica de los denominados *instrumentos de aula*. En el caso concreto del Reino Unido las autoridades educativas han tratado de completar las carencias que se detectan en los currículos oficiales de enseñanza musical y han puesto en práctica un ambicioso proyecto al respecto, denominado *Wider Opportunities*. Mediante este proyecto se generaliza la enseñanza instrumental en los colegios de primaria incluyéndola dentro del currículo obligatorio.

Objetivos y método.

Los objetivos que nos hemos propuesto en este capítulo son los siguientes:

- Analizar la situación de la enseñanza instrumental en los colegios de la Comunidad de Madrid.

¹²⁹ Los dos centros de la Comunidad son el Centro Integrado Moreno Torroba de Madrid y el Padre Antonio Soler de S. Lorenzo del Escorial.

- Analizar y comparar nueve modelos diferentes de integración de la enseñanza de instrumentos musicales convencionales en el curriculum general y dentro del horario escolar.
- Estudiar la viabilidad de la inclusión de este tipo de enseñanza en los colegios desde el punto de vista organizativo, económico y de compatibilidad con los currículos oficiales de las enseñanzas primarias, secundarias y bachelato.

Hemos realizado nuestro estudio tomando como muestra a los colegios de la Comunidad de Madrid. Consideramos que esta comunidad con sus 6.489.680 habitantes¹³⁰ es una muestra suficientemente significativa para este estudio.

Hemos buscado centros escolares tanto de primaria como de secundaria, que cumplieran los siguientes requisitos:

1º. Ofrecer enseñanza de instrumentos musicales convencionales, y no sólo los denominados instrumentos Orff.

2º. Que esta enseñanza se realice dentro del horario escolar¹³¹.

Para lo cual hemos realizado un primer sondeo partiendo de la información previa que poseíamos al respecto, debida a nuestra experiencia educativa de años dentro del sector y a nuestros contactos profesionales. Tras este primer sondeo fueron siete¹³² los centros seleccionados. Aunque los objetivos de este capítulo son más cualitativos que cuantitativos y van más en la línea de analizar y de ofrecer posibles soluciones al problema que de presentar una estadística exhaustiva sobre los centros de Madrid, hemos creído conveniente confirmar nuestras sospechas de que efectivamente son muy pocos los centros

¹³⁰ Datos del INE de enero de 2011. Esto supone que Madrid es la provincia más poblada de España y la tercera comunidad después de Andalucía y Cataluña.

¹³¹ Estos criterios de selección, que hemos establecido porque tienen relación directa con los objetivos de esta tesis, dejan fuera de este estudio a centros que nos consta que conceden importancia a la educación musical como son el Liceo Francés, el Colegio Americano, o el Runnymede College, entre otros.

¹³² Muy poco antes de mandar a imprenta esta tesis, hemos tenido información de otros dos centros que cumplen los requisitos de nuestra selección. Se trata del IES Las Rozas-1 y del IES Beatriz Galindo que acaban de introducir en el curso 2013/14 el sistema *Yamaha ClassBand*. Hemos creído importante mencionarlos aunque sea de una forma esquemática y menos desarrollada que la que hemos empleado con otros centros.

en los que se imparte enseñanza musical de las características mencionadas. Para ello, y como segundo paso, hemos contactado por correo con 177 centros de primaria, ESO y bachiller a los que hemos preguntado si cumplen los dos requisitos anteriores¹³³.

Estos 176 centros han sido seleccionados al azar de entre los 1781 que suponen el total de centros de la CAM que ofrecen enseñanza primaria, ESO o bachillerato:

Número de Centros según titularidad y enseñanza impartida
Curso 2010-2011^(p)

CENTROS	TOTAL	PÚBLICOS	CONCERTADOS	PRIVADOS
TOTAL GENERAL	3.563	1.867	552	1.144
Centros de Régimen General	3.267	1.616	552	1.099
Centros Educación Infantil	1.419	465	52	902
Centros Educación Infantil y Primaria	791	785	2	4
Centros de Enseñanza Secundaria	422	341	41	40
Centros de Enseñanza Primaria y Secundaria*	568	2	416	150

(Comunidad de Madrid, 2011/12, 25)

Para la selección de estos centros hemos dividido la comunidad en cinco zonas geográficas y hemos establecido unos criterios de proporcionalidad basados en la población escolar de cada una de las zonas y en la proporción entre centros públicos y privados o concertados (63% públicos / 37% privados o concertados):

ZONA	Población estudiantil prim., ESO, bach. (%)	Centros públicos contactados	Centros privados o concertados contactados	Total centros contactados
Capital¹³⁴	319.257 (44,5 %)	43	35	78
Norte	55.219 (7,7 %)	8	5	13

¹³³ El texto de esta consulta se encuentra en los apéndices.

¹³⁴ La zona Madrid capital la hemos dividido geográficamente y hemos seleccionado 6 distritos situados en las distintas zonas: Chamberí, Chamartín, Vallecas, Carabanchel, Barajas y San Blas.

Sur	164.582 (22,95 %)	25	16	41
Este	89.412 (12,47%)	15	8	23
Oeste	88.367 (12,32%)	14	8	22
TOTAL	716.837 (100 %)	105	72	177

El resultado de esta encuesta ha sido el siguiente:

- Centros contactados.....177
- Centros que han respondido.....24
- Respuestas positivas.....2

Una de las dos respuestas positivas ha sido la del centro concertado de infantil, primaria y secundaria, Colegio Alborada de Alcalá de Henares. Este centro ofrece a sus alumnos una escuela de música instrumental (piano, guitarra y percusión) en horario extraescolar y un coro en horario escolar. Tiene previsto como objetivo para el curso próximo la creación de una banda escolar¹³⁵.

El otro centro que ha respondido afirmativamente a nuestra encuesta ha sido el IES Madrid Sur y tras mantener una entrevista con el responsable de la asignatura y debido al interés de su propuesta educativa lo hemos incluido en este capítulo.

Aunque hubiera sido deseable una mayor colaboración por parte de los centros contactados, podemos suponer que un colegio que cumple los requisitos solicitados estará de alguna manera interesado en ser incluido en los listados. Por lo tanto podemos concluir razonablemente que efectivamente son muy pocos los centros de la Comunidad de Madrid que ofertan este tipo de enseñanza.

Además de este sondeo hemos empleado las siguientes herramientas de investigación:

- Entrevistas a profesores y directores de los centros cuando esto ha sido posible. Todos los entrevistados han sido preguntados por las mismas cuestiones:
 - Organización.

¹³⁵ Esta ha sido toda la información que hemos obtenido tras ponernos en contacto con el centro para solicitar una información más detallada.

- Metodología.
- Evaluación y exámenes.
- Financiación.
- Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro.

Algunas de estas entrevistas han podido ser grabadas y en otras nos hemos limitado a tomar apuntes. Por esta razón la información que ofrecemos no es literal salvo cuando así se exprese.

- Visitas a los centros y asistencia a algunas de las clases que se imparten en ellos.
- Análisis de los datos cuantitativos y cualitativos aportados por los centros¹³⁶.
- Análisis reflexivo sobre la información referente al tema que ha sido recogida por nosotros durante más de veinte años de enseñanza y está plasmada en apuntes y diarios.

Análisis de nueve centros escolares.

1. BRITISH COUNCIL SCHOOL¹³⁷.

1.1. Introducción.

El B.C.S. de Madrid es un colegio privado dependiente del Consejo Británico, en el que cursan estudios –de todos los tramos educativos desde la educación infantil hasta el bachillerato– aproximadamente dos mil estudiantes.

¹³⁶ En general la acogida que hemos tenido ante nuestra solicitud de información por parte de los centros que aparecen en este trabajo ha sido muy buena. No obstante unos nos han ofrecido información de forma más exhaustiva que otros y por tanto aparecen unos apartados más detallados en estos casos, aunque siempre sin descuidar los puntos que consideramos más significativos para las intenciones de nuestra investigación.

¹³⁷ El autor de esta tesis ha sido profesor de este centro durante más de veinte años. La información acumulada durante este tiempo es lógicamente mucho más extensa que la que hemos obtenido de los otros centros que se analizan en este capítulo. Hemos intentado, no obstante, recabar de dichos centros los datos que consideramos relevantes para poder hacer un estudio comparativo.

El perfil social de sus estudiantes es de clase media/alta y su nacionalidad es española en un 98%.

En el año 1987 su entonces recién nombrado director Jack Cushnan, sorprendido de que en un colegio británico no se fomentara la educación instrumental y de que no tuviera una orquesta o una banda formada por estudiantes –algo muy usual en el Reino Unido– encargó al autor de esta tesis comenzar un proyecto de formación de instrumentistas con vistas a fomentar dicho tipo de actividad en el centro. La respuesta desde entonces por parte de los estudiantes y de los padres ha sido tan positiva que se pasó de tener veinte estudiantes matriculados el primer año y dos profesores a tiempo parcial –uno de cuerda y otro de viento– a tener a día de hoy alrededor de 500 estudiantes matriculados y una plantilla de doce profesores de instrumento que imparten enseñanzas instrumentales de cuerda, viento-metal, viento-madera, percusión, piano y guitarra.

1.2. Organización¹³⁸.

Se imparten, de forma voluntaria, enseñanzas de los siguientes instrumentos¹³⁹:

Instrumento	nº de profesores	nº de estudiantes
Violín/viola	4	180
violoncello	1	28
viento madera	1	13
viento metal	1	17
Batería y percusión	1	21
Piano	3	178
Guitarra	1	48

¹³⁸ En este apartado denominado organización analizaremos la oferta de enseñanza instrumental de cada centro, los horarios de las actividades tanto de las clases como de los ensayos y los conjuntos instrumentales existentes en el mismo.

¹³⁹ Datos del curso 2010-2011.

- Los estudiantes de educación infantil que acceden voluntariamente a este programa de educación instrumental reciben una hora de clase semanal en grupos de diez estudiantes, con un profesor y un pianista acompañante.
- Los estudiantes de primaria y secundaria reciben una clase semanal individual de veinte minutos.
- Todos ellos tienen además un ensayo semanal de grupo de cuarenta y cinco minutos de duración. Para estos ensayos los estudiantes se agrupan dentro de las siguientes formaciones:
 - Grupo de cuerdas de 1º y 2º de primaria
 - Grupo de cuerdas de 3º de primaria.
 - Orquesta de 4º 5º y 6º de primaria.
 - Grupo de cellos de primaria.
 - 2 orquestas de secundaria y de bachillerato.
 - Grupo de viento-madera.
 - Big band.
 - Rock band
 - Grupo de guitarras.
 - Grupo de percusión.

La actividad no es extraescolar ya que se realiza dentro del horario normal de clase. El horario es rotativo de tal manera que cada estudiante recibe sus veinte minutos de clase cada semana a una hora distinta, de forma que aunque pierde algo de su clase normal cada vez se trata de una asignatura diferente y es fácil por tanto ponerse al día. El siguiente cuadro es un ejemplo de este tipo de horario:

Teacher Rafael Villanueva
Instrument Violin/Viola
Day Wednesday
Location room 1

Ref.	Class	Name
1	10W	Maria
2	9x	Maria
3	12x	Rodrigo
4	9v	Eva
5	9X	Victor
6	7W	Iván
7	8X	Nicolás
8	7y	Isaac
9	8Y	Livia
10	9V	Olivia
11	1B	Victoria Maria
12	1B	Maria
13	8T	Guillermo
14	7W	Olga
15	rec.C	Alvaro
16	rec.E	Natalia

Time	25-01	01-02	08-02	22-02	29-02
09:00 - 09:20	nct	nct	nct	nct	nct
09:20 - 09:40	14	10	7	5	9
09:40 - 10:00	2	13	9	6	10
10:00 - 10:20	3	14	10	7	13
10:20 - 10:40	4	1	13	9	14
10:40 - 11:00	5	2	14	10	1
11:00 - 11:20	break	break	break	break	break
11:20 - 11:40	nct	nct	nct	nct	nct
11:40 - 12:00	6	6	6	13	2
12:00 - 12:20	7	4	2	14	6
12:20 - 12:40	11	11	11	11	11
12:40 - 13:00	12	12	12	12	12
13:00 - 13:20	recep.	recep.	recep.	recep.	recep.
13:20 - 13:40	recep.	recep.	recep.	recep.	recep.
13:40 - 14:00	8	8	8	8	8
14:00 - 14:20	9	5	3	1	4
14:20 - 14:40	10	3	4	2	5
14:40 - 15:00	13	7	5	3	3
15:00 - 15:20	1	9	1	4	7
15:20 - 15:40	nct	nct	nct	nct	nct
15:40 - 16:00	nct	nct	nct	nct	nct

Pero como ninguna solución es perfecta, nos encontramos con quejas de padres y de profesores que consideran que, a determinados niños con dificultades de concentración, el hecho de interrumpir su clase les perturba y les impide retomarla con normalidad¹⁴⁰. Estos padres o tutores nos solicitan que fijemos una hora que coincida con el tiempo de recreo. Es una solución que priva al estudiante del tan necesario tiempo de juego, de socialización y de descarga de tensiones.

Los ensayos de grupo se realizan en tiempo de patio. El hecho de que las orquestas y los grupos estén formados por estudiantes de distintos cursos y clases, y que no sean todos los alumnos de cada curso los que participan en esta actividad, hace muy difícil encontrar un horario para el desarrollo de la misma que no sea el tiempo de patio. Una de las soluciones que se puso en práctica hace años y que más tarde se abandonó fue hacer los ensayos después del horario escolar¹⁴¹. Aunque funcionó durante un tiempo los inconvenientes se hicieron evidentes:

- Muchos estudiantes tenían otras actividades extraescolares entre ellas el propio conservatorio y esto afectaba a un número significativo de los alumnos apuntados a este programa de música.

¹⁴⁰ En el fondo estamos hablando de que sigue existiendo por parte de muchos padres y de algunos profesores una discriminación de la música con respecto a otras asignaturas consideradas más importantes.

¹⁴¹ Este es el sistema empleado con éxito por el Liceo Francés.

- Al estar el colegio situado fuera de Madrid, este horario impedía que los estudiantes volvieran a sus casas en las rutas normales de autobús escolar y obligaba a sus padres a venir a recogerlos.

Una solución que no acaba de funcionar ha sido sacar a los estudiantes de clase de forma excepcional en las proximidades de los conciertos para realizar ensayos extraordinarios, con el consecuente descontento de muchos profesores de otras asignaturas que ven alterado el normal funcionamiento de sus clases.

La solución que el departamento de música lleva tiempo proponiendo a la dirección del centro y que es unánimemente la más valorada de todas, es incluir dentro de los horarios normales una hora semanal de actividades artísticas en las que intervengan uno o más cursos completos, con la posibilidad de elegir la opción de orquesta, big band o cualquiera de las otras agrupaciones que ya están funcionando. Hay visos de que la dirección está considerando seriamente esta opción y ya se ha puesto esto en funcionamiento para clases de canto que engloban a clases completas y para las clases del proyecto *Yamaha ClassBand* implantado de forma piloto en el curso 2011/2012.

Además de estas enseñanzas instrumentales voluntarias se imparten también clases de música coral de forma obligatoria a todos los alumnos de los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de primaria. La actividad engloba en total a 550 alumnos organizados en 8 grupos de 69 alumnos¹⁴². Seis de estos grupos son mixtos y presentan una organización vertical del alumnado ya que incluyen dentro del mismo grupo a alumnos de 3º, 4º y 5º de primaria. Los otros dos grupos están integrados exclusivamente por alumnos de 6º de primaria. La razón de esta distribución del alumnado se debe más a cuestiones de incompatibilidad horaria que a motivos musicales o pedagógicos. Los alumnos reciben una clase semanal de 50 minutos. Esta clase está dentro de su horario escolar y forma parte de un *curriculum musical extendido* ya que no sustituye a la clase curricular de música.

¹⁴² Tres clases por grupo.

Durante el curso 2011/12 se ha introducido como experiencia piloto el método *Yamaha ClassBand*¹⁴³, proyecto en el que participan todos los niños del 4º curso de primaria. Estos aprenden a tocar, de forma conjunta, los diferentes instrumentos que componen una banda. Cada clase de este curso tiene dos horas semanales de banda, una de ellas sustituye a la hora de enseñanza curricular normal y la otra se ha sacado del currículo de ciencias. Los alumnos disfrutarán de este proyecto durante dos cursos consecutivos.

1.3. Metodología¹⁴⁴.

Cada profesor de instrumento tiene libertad para diseñar su plan de estudios con algunos condicionamientos:

- Preparar programas conjuntos para las orquestas o grupos ya que en estos intervienen estudiantes de diferentes profesores.
- Presentar a los estudiantes a los exámenes de la *A.B.R.S.M*¹⁴⁵ del *Trinity College*¹⁴⁶ o del *RockSchool*¹⁴⁷.
- Adoptar criterios comunes sobre cuando y cómo se debe introducir la lectura musical. A la hora de ensayar con los diferentes grupos instrumentales y con las orquestas y, dado que en ellos participan estudiantes de distintos profesores, surge el problema de la lectura musical, sobre todo en los niveles más elementales. Hay métodos como el *Suzuki* que introducen la lectura paulatinamente partiendo en los primeros años de procesos más memorísticos. Otros métodos emplean colores para indicar en qué cuerda está cada nota. Algunos profesores emplean cifrados en los primeros niveles de enseñanza y

¹⁴³ De este método hablaremos más extensamente en este mismo capítulo al referirnos al Colegio Público Adolfo Suárez de Madrid que ha sido el pionero de esta enseñanza en Madrid.

¹⁴⁴ Siempre que hablemos de metodología en este capítulo y siempre que sea posible nos referiremos a la enseñanza de instrumentos de cuerda que será la que tomemos como elemento comparativo entre los distintos centros.

¹⁴⁵ A.B.R.S.M: Associated Board of the Royal Schools of Music. Institución británica que examina cada año a más de seiscientos mil alumnos en alrededor de ochenta países.

¹⁴⁶ Trinity College London: institución británica que examina de música, danza, drama e idioma en más de sesenta países

¹⁴⁷ RockSchool: institución británica que examina en veinticinco países de todo el mundo de especialidades instrumentales relacionadas con el rock y el pop.

otros emplean términos como “oso”, “niño”, “niña”, “gato” para denominar a las cuerdas de Sol, Re, La y Mi. Otros profesores se decantan por métodos de lectura más convencionales. Aunque nosotros nos decantamos por esto último¹⁴⁸ no es el objetivo de este análisis entrar a discutir sobre las ventajas o inconvenientes de cada uno de estos sistemas, pero sí debemos destacar que a la hora de trabajar conjuntamente con estudiantes de distintos profesores se hace absolutamente necesaria una unificación de criterios. Lo contrario se presta a la confusión y los alumnos de edades más infantiles, que no entienden el concepto de la relatividad de los métodos, tienen la sensación de que algo falla y de que alguien, bien sean los profesores o sus otros compañeros no saben nombrar bien las cosas¹⁴⁹.

El departamento de música se reúne una vez por semana para tratar de coordinar las actividades de sus miembros.

El área de cuerda es el que cuenta con más profesores y con más estudiantes y es por tanto donde han aparecido más discrepancias sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Sin entrar a discutir sobre el método utilizado por cada profesor, ha habido intentos de conseguir una coincidencia en los textos a emplear que sólo se ha logrado parcialmente. En cuanto a la propia estructura de la clase también existe una gran discrepancia sobre todo en los cursos de educación infantil: hay profesores que optan por la clase en grupo y otros por el tipo más tradicional de clase individualizada. Tampoco hay coincidencia en cuanto al tipo de examen, ya que cuatro de los cinco profesores de cuerda han optado por los exámenes de la ABRSM y el quinto ha optado por los del Trinity College. Parece necesaria, a la vista de los acontecimientos, una mayor coordinación dentro del departamento. Las causas apuntadas por los profesores del departamento para esta falta de coordinación son la falta de tiempo para reu-

¹⁴⁸ De todo esto hablaremos con más profundidad en el capítulo de esta tesis en el que presentamos nuestra propuesta metodológica para la clase de cuerda.

¹⁴⁹ Nuestra experiencia personal como profesores, que es compartida por otros muchos docentes, es que estos bienintencionados sistemas de nomenclatura simplificada resultan muchas veces más complicados que los convencionales y privan a los alumnos de una ventaja comunicativa importantísima como es la universalidad del lenguaje musical y parten de una infravaloración de sus capacidades de aprendizaje.

niones, el individualismo de alguno de los docentes¹⁵⁰ y su falta de autonomía en cuanto a determinado tipo de decisiones que son tomadas por la dirección del departamento o por la dirección del centro a veces de forma unilateral. Si bien este último punto parece contradictorio se puede entender que un profesor no se sienta motivado para intentar tomar decisiones de equipo cuando se encuentra limitado para tomar decisiones individuales.

En cuanto a la metodología empleada para las clases de canto, se trata como hemos indicado anteriormente de clases impartidas a grupos completos. Estas clases cuentan con un profesor especializado en canto y con el apoyo de los tres tutores de las tres clases que forman cada grupo. La presencia de estos profesores de aula facilita la integración de esta actividad de canto con otras actividades que realiza la clase como el montaje de obras de teatro, por poner un ejemplo. Esta transversalidad resulta pedagógicamente muy beneficiosa para los alumnos y ha favorecido a que el canto sea visto por los alumnos de una manera más natural y haya eliminado ciertas reticencias sobre todo por parte de los varones.

En estas clases de coro la lectura musical se introduce desde el primer momento de forma sistemática y si bien el objetivo no es que los alumnos sean todos unos buenos repentizadores, se trata de que sean capaces de usar la partitura como una referencia que son capaces de entender y de seguir durante los ensayos y las actuaciones.

La reciente apuesta por la *Yamaha ClassBand* es, en cuanto a metodología, una apuesta clara por el sistema de clases impartidas de forma conjunta a grupos completos¹⁵¹.

¹⁵⁰ Muchos profesores de música –y no nos referimos sólo a este centro– mantienen la tesis, equivocada desde nuestro punto de vista, de que la enseñanza musical es algo bien diferente a la de otras asignaturas como matemáticas o lengua, por poner dos ejemplos, y que no necesita de una coordinación ni unificación de criterios ni de textos ni de métodos ya que se trata de algo más individualista y personal.

¹⁵¹ Tanto las clases de canto en grupo como las del programa *Yamaha ClassBand* van en la línea del modelo musical educativo implantado en el Reino Unido hace ya varios años denominado *Wider Opportunities* y de otros modelos muy extendidos en Estados Unidos de los que hablaremos con detenimiento en el último capítulo de esta tesis.

1.4. Evaluación y exámenes.

Aunque estas enseñanzas instrumentales no cuentan para el expediente académico, se envía a los padres junto con las calificaciones normales una evaluación en la que aparece la evaluación del profesor y los resultados de los exámenes de la A.B.R.S.M. del Trínity o del RockSchool:



British Council School
Instrumental Music Lessons Report
June 2010

Name: _____

Class: _____

Instrument: _____

Teacher: _____

Attainment: A B C D E (A is highest)

Attitude: 1 2 3 4 5 (1 is highest)

External Examinations:

Associated Board of the Royal Schools of Music/ Trinity Guildhall/Rockschool

Grade: Mark: Date:

Comments:

Signature: _____

Estos organismos actúan a modo de auditores musicales enviando al centro examinadores una o dos veces al año. Los exámenes son pruebas de nivel con unos programas universales. Dentro de estas pruebas se evalúan destrezas técnicas como ejecución de escalas y arpeggios, interpretación de piezas de distintos estilos y épocas, pruebas de lectura a primera vista y otras de musicalidad general, además de exámenes de teoría a distintos niveles como podemos ver en el siguiente ejemplo que marca los contenidos del examen de violín de grado 5:

THREE PIECES: one chosen by the candidate from each of the three Lists, A, B and C:	
LIST A	
1 Gossec Tambourin: from <i>Le triomphe de la République</i> , arr. Nelson	} <i>Selected Violin Exam Pieces 2008–2011, Grade 5 (ABRSM)</i>
2 Vivaldi Allemanda: 2nd movt from Sonata in G minor, Op. 2 No. 7, RV 8	
3 Mozart Bagatelle: German Dance, K. 600 No. 2, arr. Moffat (<i>lowest note of chords in bars 25–8 optional</i>)	
4 Foulis Allegro moderato: 2nd movt from Sonata No. 1 in E♭. <i>Foulis Six Sonatas for Violin and Keyboard</i> (Scottish Music Publishing/Hardie Press)	
5 Mascitti Giga. <i>Baroque Violinist</i> , ed. Nelson (Boosey & Hawkes/MDS)	
6 Senaille Allegro (spiritoso): 4th movt from Sonata No. 4 in D minor (from <i>Quatrième livre de sonates</i>) (OUP archive/Allegro)	
LIST B	
1 Glier Romance: No. 3 from <i>12 Easy Pieces</i> , Op. 45	} <i>Selected Violin Exam Pieces 2008–2011, Grade 5 (ABRSM)</i>
2 Granados Andaluza: No. 5 from <i>12 danzas españolas</i> , arr. Forbes	
3 attrib. Paradis Sicilienne	
4 Carse Menuet capricieux. <i>Classic Carse, Book 2</i> , ed. Cohen (Stainer & Bell H355)	
5 Ireland Cavatina (Stainer & Bell H383)	
6 Rieding Andante sostenuto: 2nd movt from Concertino in G, Op. 24 (<i>Bosworth BOE003554/Music Sales</i>)	
LIST C	
1 Gál Cavatina: 2nd movt from Sonatina in B♭, Op. 71 No. 2	} <i>Selected Violin Exam Pieces 2008–2011, Grade 5 (ABRSM)</i>
2 Trad. Gypsy Song of the Ghetto, arr. Huws Jones (<i>lowest note of chord in penultimate bar optional</i>)	
3 Richard Rodney Bennett Buskin: No. 2 from <i>Six Country Dances</i>	
4 Howard Blake Dance of the Snowmen: No. 3 from <i>The Snowman</i> suite for Violin and Piano, arr. Mather (Faber)	
5 Gordon Jacob Elegy. <i>The Well-Tuned Fiddle, Book 2</i> (ABRSM)	
6 Timothy and Natasha Kraemer Cossack Dance. <i>Gypsy Jazz, Intermediate Level</i> , arr. Waterfield and Kraemer (Faber)	
SCALES AND ARPEGGIOS*: from memory, in the following keys: A♭, B, C, E♭, E majors; G♯, B, C, F minors (two octaves) G major; G minor (three octaves)	
Scales: in the above keys (minors in melodic or harmonic form at candidate's choice): (i) separate bows, as example in Grade 1 (ii) slurred, two beats to a bow, as example in Grade 4	
Chromatic Scales: starting on G, A and B♭ (two octaves): (i) separate bows, even notes (ii) slurred, four or six notes to a bow at candidate's choice	
Arpeggios: the common chords of the above keys for the ranges indicated: (i) separate bows, even notes, as example in Grade 1 (ii) slurred, six notes to a bow (two-octave arpeggios) and three notes to a bow (three-octave arpeggios)	
Dominant Seventh: in the keys of B♭ (starting on F and resolving on the tonic) (one octave) and C and D (starting on G and A and resolving on the tonic) (two octaves): (i) separate bows, even notes, as example in Grade 3 (ii) slurred, four notes to a bow, as example in Grade 4	
Diminished Seventh: starting on open strings G, D and A (one octave): (i) separate bows, even notes, as for dominant sevenths (ii) slurred, four notes to a bow, as for dominant sevenths	
SIGHT-READING*: a short piece in simple or compound time in any one of the keys of the scale requirements set up to and including this grade and up to fourth position. See also p. 7.	
AURAL TESTS FOR THE GRADE*: see pp. 56 and 59	

En el sistema británico de acceso a la universidad, las puntuaciones de la ABRSM o del Trinity College cuentan a partir del grado 6 como méritos para el acceso universitario en forma de puntos UCAS¹⁵².

Estos exámenes son opcionales y la presentación o no a los mismos depende del criterio del profesor, del alumno y de sus padres. Al tratarse de pruebas de nivel no es necesario examinarse de un curso cada año ni examinarse de los cursos de forma consecutiva. Como ejemplo citamos las matriculaciones de los alumnos del centro para los exámenes del año 2010 de la ABRSM y del Rockschoo:

¹⁵² Universities and Colleges Admissions Service.

- A.B.R.S.M:

Estudiantes matriculados: 136

- Rockschoo!:

Estudiantes matriculados: 39

1.5. Financiación.

La matrícula para las clases instrumentales ordinarias no va incluida en la matrícula escolar normal; es voluntaria y se ofrece a todo el alumnado sin limitaciones y sin que tengan los alumnos que superar ningún tipo de prueba de aptitudes. Sólo se establecen limitaciones de edad para determinados instrumentos como los de viento que necesitan una edad mínima. La cuota anual que pagan los alumnos les da derecho a una clase individual semanal y al ensayo de grupo también semanal. Comprende además la preparación de los exámenes de la ABRSM y los ensayos con los pianistas acompañantes. Los instrumentos los compran los alumnos, con ciertas excepciones como son la trompa, el eufonium, el contrabajo y el clarinete bajo, instrumentos de precio más elevado y con muy poca demanda por parte del alumnado. Estos instrumentos los presta el colegio.

Las clases de *Yamaha ClassBand* sí son gratuitas y los instrumentos los pone el colegio. También son gratuitas las clases de canto.

En cuanto al profesorado, es el colegio el que lo contrata y actualmente todos los profesores cuentan con contratos indefinidos a tiempo parcial. Los profesores de instrumento acuden a los claustros normales y participan en las jornadas de entrenamiento que organiza la institución para todo el profesorado. De esta manera se sienten integrados en la vida normal del colegio, cuentan con más posibilidades de coordinación con otros departamentos y tienen acceso a formación pedagógica general.

La financiación de las clases no siempre ha sido igual que ahora y creemos interesante desarrollar algo más este tema. Cuando comenzó el proyecto a finales de los años ochenta el sistema estaba basado en becas que se concedían a un número limitado de estudiantes. En caso de exceso de demanda

se hacía una selección basada en pruebas de aptitudes musicales de entonación y de ritmo. Los instrumentos también los aportaba el colegio en primera instancia. Al estudiante que mostraba continuidad e interés se le animaba a que comprara su propio instrumento cuando llegaba la hora del cambio de este por razones de tamaño. Las lecciones eran individuales y duraban treinta minutos y había además un ensayo semanal en grupo. Este sistema presentaba ventajas e inconvenientes. La primera y evidente ventaja es que no suponía una carga económica adicional a las familias no pudiendo haber por lo tanto ningún tipo de discriminación por razones económicas. La segunda es que al ser plazas limitadas y gratuitas se le exigía al estudiante que mostrara interés y regularidad en la asistencia y en la práctica en casa. Los padres, interesados en no perder estas becas para sus hijos, colaboraban activamente animando a sus hijos a practicar en casa. La desventaja principal era que no todo el mundo podía acceder a estas becas y que la selección mediante pruebas de musicalidad no era siempre acertada. Este sistema, aunque no era rentable económicamente para el centro, sí lo era en cuestión de imagen y de prestigio, al poder exhibir unos resultados musicales que no eran normales tratándose de un colegio y que concedían a la institución cierta ventaja frente a la competencia.

En el año 2000 se acabó el sistema de becas y la actividad empezó a autofinanciarse. Para que no se encareciera mucho se limitó el tiempo de clase de treinta a veinte minutos, lo cual según la opinión unánime del profesorado supuso una gran desventaja. El aspecto positivo de este cambio es que universalizó el sistema y el número de estudiantes y de profesores fue creciendo año tras año de manera considerable. Desapareció la limitación por aptitudes, pero el coste de las clases supuso un sacrificio económico extra para algunas familias y por tanto otro tipo de limitación. Por otro lado, no todos los estudiantes matriculados mostraban interés por la asignatura. En muchos casos el interés lo tenían exclusivamente los padres y en otros la elección de la actividad se

debía a una actitud imitativa por parte de los alumnos, que veían como otros compañeros suyos salían de clase para dar clase de instrumento¹⁵³.

1.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro.

Después de veinte años de enseñanza instrumental en el British Council School, podemos hablar del siguiente impacto sobre la vida cultural y musical del centro:

- Un porcentaje de alumnos cada vez mayor disfruta de las clases de instrumento: a día de hoy un 24% aproximadamente del alumnado está matriculado en estas clases¹⁵⁴.
- Generalización en cuatro de los cursos de la práctica coral: esto supone alrededor de un 27% del alumnado¹⁵⁵.
- Se ha fomentado la vida musical dentro del colegio: los estudiantes participan en numerosos actos musicales¹⁵⁶, muchos de ellos organizados y otros espontáneos como la formación de bandas de rock y pop.
- Ha estimulado la ampliación de estudios a alumnos más dotados o más interesados que han optado por la educación profesional en conservatorios.
- Se han realizado numerosas actuaciones extraescolares entre las que se incluyen giras e intercambios con otros centros del Reino Unido, Estados Unidos, Alemania y China.
- Grabación de un CD: *Rejoice* (1996).

¹⁵³ Esto último dista mucho de ser un inconveniente real ya que lo que indica es que en el B.C.S. estudiar un instrumento ha dejado de ser algo visto de forma extraña por los niños y ha pasado con el tiempo a ser práctica usual.

¹⁵⁴ Nos referimos sólo a los alumnos matriculados en clases individuales de instrumento. Si incluimos coro y Yamaha ClassBand el porcentaje es mucho mayor.

¹⁵⁵ La intención es hacer extensible esta asignatura de coro a más cursos en los próximos años.

¹⁵⁶ A parte de otros conciertos extraordinarios, las diferentes agrupaciones del colegio actúan todos los años de forma regular en los siguientes eventos: concierto de Navidad en la Universidad Complutense, conciertos de Navidad para los padres en el propio centro, concierto de primavera, celebración del día de Europa en la sede de la Comunidad Europea, recitales de piano, actuación de la rock band en el Hay festival de Segovia.

- Publicación, por parte del profesorado, de cinco libros especializados en el tema basados en los materiales musicales creados para la enseñanza en este centro:
 - VILLANUEVA, Rafael: *Ocho piezas fáciles para orquesta de cuerda*, Real Musical, Madrid, 1996.
 - GIBBS, William: *Improvisation & musicianship*, Mel Bay, Pacific, 1996.
 - VILLANUEVA, Rafael: *Abrete sésamo*, Carisch, Madrid 2011.
 - VILLANUEVA, Rafael: *Antología de obras para orquesta de cuerda*. 2 volúmenes, Carisch, Madrid, 2011(pendiente de publicación).

2. COLEGIO PÚBLICO EL QUIJOTE.

2.1. Introducción.

El Colegio Público el Quijote está situado en la villa de Vallecas y cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 500 estudiantes divididos en seis grupos de infantil y doce de primaria.

Gracias al tesón de profesores como Miguel Gil y al apoyo del equipo docente, este centro viene realizando desde hace años una importante labor en el terreno de la educación musical. Uno de los criterios empleados para la selección de este centro para esta investigación es que fue pionero a finales de los años noventa de la enseñanza instrumental aplicada a clases completas y de forma conjunta. Ese proyecto fue abandonado después de tres años por falta de presupuesto y actualmente ofrece clases extraescolares de instrumento de forma gratuita gracias a una subvención de la Comunidad de Madrid.

Desde el curso 2006-2007 lleva adelante un proyecto innovador que se está desarrollando de igual manera en otros centros de la Comunidad de Madrid con el apoyo del Teatro Real y de la Fundación SaludArte. Se denomina

*Proyecto LOVA*¹⁵⁷ y se trata de la formación de una compañía de ópera con los estudiantes de un colegio. Este proyecto surgió hace más de 20 años en el Metropolitan Opera Guild de Nueva York. Es un proyecto multidisciplinar en el que los niños, bajo la supervisión de sus profesores y de especialistas en el tema, desarrollan todos los elementos que intervienen en una compañía de ópera: guión, música, decorados, maquillaje, iluminación, management, relaciones públicas, etc. Esta experiencia, de la que el autor ha podido comprobar los excelentes resultados, no es el objeto directo de este estudio centrado más en la enseñanza instrumental, pero en parte ha sido posible gracias al fomento que entre otras cosas se ha hecho en el colegio de ese tipo de enseñanza y al interés demostrado por profesores del centro por conceder a la enseñanza musical una mayor y diferente importancia de lo habitual. Este interés coincide con la idea fundamental que ha inspirado esta tesis y es por eso por lo que en esta introducción hemos querido hacer una breve mención del proyecto. Además, el *proyecto LOVA* presenta características comunes con el programa estatal de enseñanza de instrumentos en el Reino Unido denominado *Wider Opportunities* que ya hemos mencionado en estas páginas. Estas características comunes son:

- Universalidad del proyecto: todos los alumnos de la clase están implicados en el mismo.
- Gratuidad del mismo.
- Se realiza en horario de clase.
- La enseñanza la imparten de forma colegiada profesores de aula y especialistas.

En el curso 2012-2013 eran ya 38 los centros de diferentes comunidades que participan o han participado en este proyecto. Según la apreciación de C. García Cuellar¹⁵⁸, profesor de secundaria implicado en LOVA esta actividad produce beneficios apreciables:

¹⁵⁷ LOVA: La Ópera un vehículo de aprendizaje.

¹⁵⁸ Estas opiniones están extraídas de las anotaciones que tomó el autor durante los debates que se llevaron a cabo en el congreso que el Proyecto LOVA realizó en Madrid el 25 de febrero de 2011.

- La mayoría de los alumnos involucrados presentan mejoras en sus rendimientos académicos.
- Los alumnos reciben menor número de sanciones escolares como consecuencia de la motivación que la actividad les despierta. Ruíz Tarragó, en su conferencia pronunciada en Madrid el 25/2/2011 “Educar entre la evasión y la utopía”¹⁵⁹, señala que el gran fracaso educativo es que los niños no quieran seguir estudiando y que esto se debe en parte a que los esquemas de aprendizaje básicamente no han cambiado desde el siglo XIX.
- Muchos profesores del centro desean cooperar cuando observan los buenos resultados obtenidos con lo cual se fomenta el trabajo en equipo y la transversalidad de la enseñanza.

Estas opiniones son compartidas por otros muchos participantes en el proyecto.

En palabras de Danièle Fouache responsable de un proyecto similar que viene realizando la Ópera de París desde 1991: *Los alumnos se reconcilian con la escuela a través de la ópera* ¹⁶⁰. Este proyecto de la Ópera de París, además de utilizar la ópera como vehículo de aprendizaje, concede una especial importancia a la introducción de la enseñanza instrumental en la enseñanza obligatoria de forma universal y es por esa razón por la que se cita de forma interesada en este trabajo. En este proyecto pedagógico clases completas reciben lecciones semanales de violín de forma colectiva dentro de su horario escolar.

2.2. Organización.

Hablaremos en este apartado, primero de una experiencia que se llevó a cabo en el pasado y que no tuvo continuidad y después de lo que el centro oferta en la actualidad en materia de educación musical instrumental.

¹⁵⁹ Estas opiniones están extraídas de las anotaciones que tomo el autor durante dicha conferencia que tuvo lugar en el congreso que el Proyecto LOVA realizó en Madrid el 25 de febrero de 2011.

¹⁶⁰ Estas palabras fueron pronunciadas por Danièle Fouache y anotadas por el autor durante una conferencia que tuvo lugar en el congreso que el Proyecto LOVA realizó en Madrid el 25 de febrero de 2011.

A finales de los años noventa el Colegio Público El Quijote se acogió al proyecto *Aulas Abiertas* de la Comunidad de Madrid recibiendo una subvención de la misma para desarrollar una actividad consistente en impartir cursos de iniciación a los instrumentos de cuerda, de dos meses de duración, dirigidos a grupos de veinte estudiantes de 4º de primaria,

Se trataba de una sesión semanal por grupo de una hora de duración, impartida dentro del horario de clase y con la presencia de dos profesores de cuerda y un pianista acompañante. El colegio cedía a los alumnos los instrumentos comprados con una subvención de la Comunidad, y estas dos facilidades aproximaron este tipo de instrumentos a niños que posiblemente no se lo hubieran planteado nunca. El objetivo era estimular la práctica instrumental utilizando como punto de partida los instrumentos de cuerda. Estos instrumentos presentan para este fin varias ventajas sobre otro tipo de instrumentos:

- Son cada vez más asequibles¹⁶¹ económicamente.
- Existen distintos tamaños apropiados para diferentes edades desde muy tempranas hasta adultas.
- Se prestan especialmente a la interpretación en grupo y al trabajo colectivo.

La experiencia fue un éxito que animaba a hacerla extensiva a otros estudiantes y a ampliar la oferta a otro tipo de instrumentos, pero los presupuestos se congelaron y el tiempo dedicado por ley a la enseñanza musical, que era el que se dedicaba a esta actividad, se ha visto reducido con las últimas leyes de educación. Lo que pretendía ser una experiencia piloto susceptible de ser generalizada, se quedó ahí y se optó por diversificar la oferta instrumental y por trasladarla a horario extraescolar.

La reducción del tiempo curricular dedicado a la enseñanza musical en los colegios (tema del que hablamos en otro capítulo de esta tesis) es uno de los más serios problemas con los que se encuentran los docentes que pretenden hacer algo medianamente trascendente en cuanto a educación musical.

¹⁶¹ Con la entrada en escena del mercado chino los precios han bajado considerablemente. Por ochenta euros se puede conseguir un violín que funciona, un estuche y un arco. La calidad de estos instrumentos ha mejorado considerablemente en los últimos años gracias a la radicación en China de empresas europeas que han elevado los estándares de fabricación.

Preguntados algunos de los profesores participantes en el proyecto LOVA sobre de donde sacaban el tiempo para llevar a cabo este trabajo, la respuesta común fue que había que “buscarse la vida”. Esto supone emplear horas de tutorías, patios y llegar a acuerdos puntuales con otros profesores.

Actualmente el Colegio el Quijote ofrece la posibilidad de estudiar, fuera del horario escolar los siguientes instrumentos:

INSTRUMENTO	Nº de ESTUDIANTES
violín	39
piano	6
Guitarra	10
Saxo	8
Percusión	10
Danza	40

Las clases se imparten un día a la semana durante dos horas, de 4.30 a 6.30. Hay Además otra clase de grupo en la que participan una media de 15 niños.

2.3. Metodología.

El frustrado proyecto inicial de finales de los noventa estaba basado en el sistema de clases de cuerda en grupo. Los grupos estaban integrados por clases completas sin ningún tipo de exclusión basada en la posible falta de aptitudes del alumno. Se trabajaban, de forma conjunta, los rudimentos básicos de la técnica instrumental y el lenguaje musical necesario para leer y poder interpretar el repertorio correspondiente a los niveles iniciales de aprendizaje. Las clases eran impartidas de forma colegiada por dos especialistas en instrumentos de cuerda –uno de ellos con nociones de piano– y por el maestro encargado de las clases generales de música del colegio, que tenía estudios de contrabajo de grado elemental ¹⁶².

¹⁶² El citado maestro Miguel Gil, tenía la especialidad de lengua, no la de música. De formación autodidacta, posteriormente a su paso por la escuela de magisterio, que según sus propias palabras “no le aportó nada” (en lo musical), decidió matricularse en el conservatorio donde

2.4. Evaluación y exámenes.

Al segundo año de comenzar la experiencia de clases colectivas de cuerda esta quedó reducida a un solo grupo de 20 alumnos. Un 40% de estos alumnos fueron presentados a los exámenes de la ABRSM obteniendo los prometedores resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Nº de alumnos	20
Alumnos presentados a examen A.B.R.S.M (%)	8 (40%)
Total aprobados	8 (100%)
Nota media	130 ¹⁶³
Merit	1
Distinction	3

2.5. Financiación.

La enseñanza fue y sigue siendo gratuita para los alumnos, gracias a la subvención de dieciséis mil euros anuales (prácticamente la misma que hace diez años) que ofrece la Comunidad de Madrid. Esto supone la participación de 6 profesores cuyos sueldos los costea la subvención. El colegio cuenta con una colección de instrumentos que son cedidos a los estudiantes:

20 violines
2 cellos
2 violas
1 contrabajo
Teclados
Trompetas
saxos

estudió cinco años de contrabajo y se presentó con éxito a las oposiciones para maestro en la especialidad de música.

¹⁶³ La puntuación es de 0-150 siendo 100 el aprobado, a partir de 120 *merit* (notable) y a partir de 130 *distinction* (sobresaliente).

2.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro.

113 estudiantes están inscritos en estas clases lo cual supone que un 22,6% de la población estudiantil del centro está involucrada en este tipo de actividad. Si descontamos a los 40 estudiantes matriculados en danza, nos sale que un 14,6 % de los estudiantes del centro están participando en las clases instrumentales. Estos porcentajes, nada despreciables, demuestran un interés grande por el aprendizaje artístico en general y por el aprendizaje musical instrumental en particular.

Aún así, y pese a la gratuidad de la enseñanza, los aspectos negativos o dificultades con los que se encuentran los profesores implicados en este proyecto tienen que ver con el hecho de la extraescolaridad:

- La falta de continuidad de los estudiantes. Es frecuente el abandono ya que al tratarse de una asignatura impartida en horario extraescolar les quita tiempo para hacer los deberes.
- La falta de reconocimiento de la actividad por parte de padres y estudiantes al tratarse de una práctica extraescolar que no está incluida en el curriculum y que no afecta a sus calificaciones.

En palabras del responsable hasta el curso 2010/11 de las actividades musicales del centro:

La actividad musical en El Quijote, dentro y fuera del horario lectivo, ha tenido una repercusión importante en la buena marcha del centro, en la creación de buenas relaciones con las familias y en la ilusión de muchos alumnos. El proyecto de ópera ha sido un paso más en esa buena dirección y tiene la ventaja de conectar a cada vez más centros que quieren hacer las cosas bien en el terreno de la educación musical y de la educación a secas. (Miguel Gil)¹⁶⁴

¹⁶⁴ Cita extraída del correo que nos fue enviado el 21 de febrero de 2012.

3. COLEGIO ALEMÁN.

3.1. Introducción.

El Colegio Alemán de Madrid es una institución educativa de carácter privado dependiente del Estado Alemán. Cubre todos los niveles de enseñanza desde el infantil hasta el bachillerato siguiendo el plan de estudios alemán. Sus estudiantes son mayoritariamente españoles pero el hecho de tener que poseer un alto nivel de alemán para su ingreso ya desde la edad preescolar determina que muchos de ellos tengan alguna relación con esta cultura, bien sea porque son hijos de matrimonios mixtos hispano-alemanes o hijos de antiguos estudiantes del centro. Este colegio, fiel a la importante tradición musical alemana, ofrece a sus alumnos diversas posibilidades de desarrollar sus facultades musicales más allá de lo que ordena el currículo normal de música.

3.2. Organización.

Una característica determinante que ha favorecido el fomento de las actividades musicales y artísticas en general en este centro es su peculiar horario lectivo: las clases dan comienzo a las 8:15 y terminan a las 2:20, con la excepción de los últimos cursos que sí cursan algunas asignaturas por la tarde. Esto supone disponer de un periodo de tiempo a partir de las tres de la tarde, que se puede emplear en actividades como la música, el teatro, los deportes y otros tipos de enseñanzas artísticas y esto significa que lo que en este centro se considera extraescolar estaría dentro del horario escolar en muchos otros centros.

El Colegio Alemán ofrece a sus alumnos las actividades musicales siguientes:

- Orquesta.
- Grupo de percusión.
- 3 coros agrupados por edades.
- Grupos de cámara.
- Grupo de metales.

Estas actividades se realizan una vez por semana en periodos de dos horas.

Todas las actividades anteriormente citadas las llevan a cabo profesores del centro. Aparte, y como actividad extraescolar, el Colegio Alemán ofrece también la posibilidad de estudiar música dentro del centro con profesores privados que pagan un porcentaje de sus ingresos a la institución por el derecho de utilizar sus aulas y por poder aprovechar la cantera de estudiantes que esta les ofrece. La oferta de instrumentos a elegir es la siguiente:

- piano.
- saxo.
- clarinete.
- flauta travesera.
- batería.
- bajo eléctrico.

A parte de todo lo anterior y lo más interesante, a nuestro modo de ver, es su proyecto denominado *streicherklasse*¹⁶⁵. Es una actividad que lleva más de cuatro años funcionando y que consiste en ofrecer a un grupo de estudiantes de quinto¹⁶⁶ curso (estudiantes de entre 9 y 10 años) la posibilidad de utilizar sus dos horas de clase de música semanales para aprender a tocar instrumentos de cuerda: violín, viola, cello y contrabajo.

3.3. Metodología.

La *streicherklasse* está dirigida a grupos de alrededor de veintitrés estudiantes y está integrada en el horario lectivo normal. En el curso 2011-2012¹⁶⁷, debido al incremento de la demanda de este tipo de clases, contaba con 27 alumnos distribuidos instrumentalmente de la siguiente forma: 12 violines, 6 violas, 8 violoncellos y un contrabajo. Las imparte un profesor y la duración de

¹⁶⁵ Clase de cuerda.

¹⁶⁶ Correspondería a 4º de primaria en nuestro sistema educativo.

¹⁶⁷ Curso en el que hemos recabado información del centro.

la clase es de dos horas aproximadamente, un día a la semana. La clase se desarrolla en horario lectivo durante el tiempo de clase de música del currículo normal. El grupo está compuesto por alumnos voluntarios de 5º curso (9-10 años) que se comprometen a continuar con este proyecto durante tres cursos. Los alumnos manifiestan su preferencia instrumental mediante una lista con tres prioridades. En caso de falta de coincidencia entre la oferta y la demanda de instrumentos son los profesores de música los encargados de orientar al alumno hacia la opción más acorde con sus características musicales y personales.

En estas clases se utiliza el método *All for Strings*¹⁶⁸ además de otros materiales aportados por su profesora. La afinación de los instrumentos se hace de forma participativa desde el primer momento. Se empieza trabajando con cuerdas al aire. Se concede importancia a la improvisación y se enseña a los alumnos a entender y seguir el gesto musical del profesor para poder tocar en grupo. Se trabajan también escalas y otros elementos técnicos. Desde los primeros momentos se estudian piezas a dos o más voces. El lenguaje musical se introduce desde el primer momento y se cantan las piezas antes de tocarlas. Los grupos se mantienen durante los tres cursos que dura el proyecto sin que haya separación o reagrupación por niveles según los distintos avances de los alumnos.

Estas clases de grupo se complementa con una clase semanal de 30 minutos, en grupos de dos, donde se atiende más a cuestiones técnicas. Los profesores que imparten estas clases tienen autonomía en cuanto a la programación de las mismas aunque colaboran en la preparación de las piezas que se estudian en la clase de grupo. Estas últimas se imparten a las tres de la tarde, fuera del horario escolar.

Las actuaciones públicas son parte importante de este aprendizaje, realizándose al año cuatro conciertos.

¹⁶⁸ En los apéndices aparece una descripción detallada de este y de otros métodos para la clase de cuerda.

Después de los tres años que dura esta experiencia, el estudiante puede optar por continuar integrando la *preorquesta*, que tiene un ensayo semanal en horario extraescolar, continuar el aprendizaje por otros medios o abandonar .

Hemos realizado una entrevista a Adriana Tanus¹⁶⁹, la actual profesora de estas clases. Resumimos a continuación las ventajas y los inconvenientes que la entrevistada encuentra en este tipo de enseñanza en grupo.

Ventajas :

- Se trabaja el oído polifónico desde el primer momento.
- Se trabaja en orquesta desde el principio.
- Se fomenta el concepto de grupo.

Inconvenientes:

- Aparecen distintas velocidades de aprendizaje entre los niños. Le gustaría poder hacer ensayos parciales.

- Para que estas clases funcionen hace falta un profesor carismático¹⁷⁰. Cita la experiencia de profesores anteriores: con uno funcionó muy bien y con otro muchos alumnos mostraron su deseo de abandonar las clases.

- No existe apenas información metodológica sobre este sistema de enseñanza.

- Hace falta un pianista.

- Media hora semanal de clase por parejas es insuficiente¹⁷¹.

3.4. Evaluación y exámenes.

Los alumnos no son presentados a ningún tipo de examen pero sí aparece un informe de evaluación de la *streicherklasse* junto a sus calificaciones del resto de las asignaturas

¹⁶⁹ Los datos están extraídos de los apuntes tomados por el autor durante la entrevista realizada el 20 de marzo de 2012.

¹⁷⁰ Quizás el término “carismático” se podría sustituir por el de un profesor preparado y formado específicamente para este tipo de enseñanza.

¹⁷¹ Con esta opinión da a entender que en el fondo sigue concediendo más importancia al sistema tradicional de clases individualizadas y que considera que las clases en grupo no son suficientes para aprender todo lo que se considera necesario.

3.5. Financiación.

Los alumnos de la *streicherklasse* tienen que pagar una matrícula anual aparte de la matrícula normal del colegio. Esta cubre los gastos de la clase extraescolar de instrumento y del alquiler del mismo cuando sea necesario. El centro por su parte posee una colección de instrumentos de cuerda integrada por: 15 violines, 6 violas, 6 cellos y 1 contrabajo. Estos instrumentos son cedidos por el colegio a los alumnos durante tres años –que es lo que dura este proyecto– previo pago de una pequeña cantidad como fianza.

El resto de las actividades musicales anteriormente citadas, con excepción de las demás clases de instrumento extraescolares, no suponen un coste extra para el alumno.

3.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro.

No hemos conseguido datos sobre el porcentaje de alumnos totales del centro involucrados en las actividades musicales.

En cuanto a la *streicherklasse*, la experiencia de años anteriores indica que aproximadamente un 25% de los estudiantes optan por esta alternativa. Si bien no todos los niños que han participado en el proyecto optan por continuar después de los tres años, un número significativo sí lo hace y este grupo de *preorquesta* cuenta con una media de 15 estudiantes cada curso. Estos estudiantes enriquecen a su vez la vida musical del centro pudiendo integrarse en las distintas formaciones anteriormente citadas.

Las distintas agrupaciones del colegio participan en numerosos eventos tanto internos como externos.

4. COLEGIO MIRABAL.

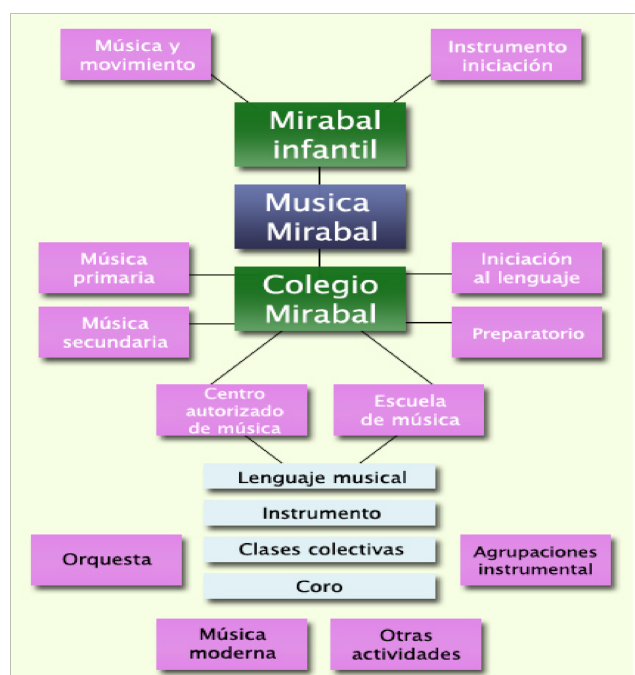
4.1. Introducción.

El Colegio Mirabal es un centro privado situado en Boadilla del Monte. Funciona desde 1982 impartiendo educación infantil, primaria, secundaria y ba-

chillerato. Su proyecto educativo, como consta en la descripción del mismo que aparece en su página web¹⁷², concede una especial importancia a la educación artística. Considera a esta como uno de los cinco ejes básicos para lograr el desarrollo integral de las capacidades de los alumnos. La música, según consta en el citado proyecto, ocupa un lugar tan importante dentro de la formación integral como el resto de las asignaturas.

4.2. Organización.

En el siguiente organigrama del colegio referente a la organización musical del mismo se esquematiza como tratan de compatibilizar la enseñanza general con los estudios musicales:



(<http://www.colegiomirabal.com>)

El departamento de música lo integran tres profesores especialistas en música para los distintos niveles de enseñanza: primaria, 1er ciclo de la E.S.O. y 2º ciclo de la E.S.O. y 14 profesores de los distintos instrumentos que se imparten en el centro autorizado reconocido de enseñanza musical.

¹⁷² <http://www.colegiomirabal.com>

El centro, además de la enseñanza musical obligatoria que dicta la ley, ofrece a los alumnos que lo deseen otras posibilidades de ampliación de los conocimientos musicales a través de su centro autorizado de grado elemental de música y de su escuela de música¹⁷³. Las ofertas educativas son las siguientes:

- Estudios oficiales de música de grado elemental durante la jornada escolar. Estos estudios se pueden comenzar a partir de tercero de primaria. Se estudian las asignaturas oficiales de lenguaje musical, coro, y clases colectivas y los alumnos pueden elegir entre las siguientes especialidades instrumentales: piano, guitarra, violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta travesera, clarinete y acordeón.
- Estudios musicales reglados pero no oficiales. Estos alumnos tienen las mismas asignaturas y pueden elegir entre las mismas especialidades que los alumnos oficiales pero con unos planteamientos más flexibles en cuanto a programas, horarios y criterios de evaluación y metodología. A diferencia de los alumnos oficiales, pueden optar por la clase de instrumento en grupos de dos o tres alumnos en vez de clases individuales¹⁷⁴. Estos alumnos participan, al igual que los alumnos oficiales, en todas las actividades musicales del centro.
- Iniciación al instrumento: una clase semanal de 14 a 15 horas, en horario extraescolar y en grupos de 2 a 4 alumnos.
- Iniciación al lenguaje musical: clases extraescolares a partir de las 17 horas para alumnos de 1º y 2º de primaria. Sirven de preparación a las enseñanzas regladas que podrán comenzar a cursar en 3º de primaria.
- Preparatorio de instrumento: clases extraescolares de instrumento a partir de las 17 horas, dirigidas a alumnos de 1º y 2º de primaria. Se trata de una formación instrumental elemental.

¹⁷³ Información extraída de la página web: <http://www.colegiomirabal.com>

¹⁷⁴ En la enseñanza oficial no se considera la posibilidad de estudiar el instrumento en grupo, manteniendo como dogma indiscutible el concepto tradicional de las clases individuales.

- Orquesta: es una actividad extraescolar que se lleva a cabo una vez a la semana en horario extraescolar y en la que pueden participar alumnos de todos los niveles y de todas las especialidades instrumentales.
- Agrupaciones instrumentales: grupos de cuerda, de viento, de acordeones, orquesta de guitarras. Una vez a la semana en horario escolar.
- Música Moderna: grupo de alumnos de ESO y bachillerato. Un día a la semana en horario extraescolar.

La manera de integrar¹⁷⁵ las clases de música dentro del horario normal del colegio es la siguiente: el horario del centro es extendido desde las 9 a las 17 h. Se establecen unos módulos diarios de entre 50 y 55 minutos que se dedican a actividades artísticas y deportivas. Cada curso tiene un horario diferente para estos módulos. Es durante los mismos cuando los alumnos tienen sus clases de instrumento y las clases en grupo de lenguaje musical, colectivas y de coro. Los alumnos optan libremente por las distintas actividades deportivas o artísticas¹⁷⁶.

Como hemos indicado anteriormente el colegio ofrece otras actividades musicales en horario extraescolar que están abiertas a alumnos que no son del centro.

4.3. Metodología.

Los objetivos y el método de educación musical empleados en este centro para la enseñanza primaria y secundaria no difieren de los establecidos por

¹⁷⁵ Este centro no es un *centro integrado de música* en el sentido que lo definen las leyes de educación, ya que no todos los alumnos del centro cursan los estudios oficiales de música y los que lo hacen no tienen que llevar una correlación estricta entre los cursos de la enseñanza general y los del grado elemental de música.

¹⁷⁶ La información que poseemos sobre este centro, a parte de la que nos proporciona su página web, ha sido obtenida mediante entrevista telefónica personal a Sergio Fernández, director del centro autorizado de música.

la ley para todos los centros y para todos los alumnos sin discriminación es decir, un planteamiento de la música poco específico y de carácter lúdico¹⁷⁷.

Este centro repite a pequeña escala en cuanto a metodología, planes de estudio y objetivos, los planteamientos generales de las leyes de educación musical que plantean tres niveles de formación claramente diferenciados:

- Educación obligatoria y generalizada de bajo perfil y poco específica.
- Educación más especializada llevada a cabo en los conservatorios o en los centros reconocidos.
- Enseñanza reglada pero no oficial, más flexible, llevada a cabo en las escuelas de música.

Sólo en la oferta de enseñanza reglada no oficial apreciamos algún matiz diferente, al incluir clases de instrumento en grupo.

4.4. Evaluación y exámenes.

Todos los alumnos, tanto los que estudian el grado elemental de forma oficial como los que no, tienen un boletín de calificaciones trimestral emitido por el centro. Los alumnos oficiales son evaluados cada curso con respecto a los objetivos fijados en los planes de estudio reglados para conservatorios y escuelas de música. Este centro, a efectos de evaluación y titulaciones depende del Conservatorio de Majadahonda. Recientemente se ha introducido la posibilidad de presentar a los alumnos que lo deseen a los exámenes de la ABRSM.

4.5. Financiación.

Todas las actividades musicales citadas excepto, obviamente las curriculares, se pagan a parte. El profesorado especializado está contratado por el centro.

4.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro.

¹⁷⁷ En otro apartado de este capítulo analizaremos los currículos de enseñanza musical para los colegios de la Comunidad de Madrid.

El porcentaje de alumnos que optan por las enseñanzas musicales oscila entre el 60 y el 70% del alumnado total y de estos la mayoría optan por la enseñanza no oficial, optando por la oficial entre un 20 y un 30 % de los mismos¹⁷⁸. En palabras del director musical del centro: *la vida musical en el centro tiene una gran importancia, es activa y se realizan conciertos dentro y fuera del colegio.*

5. CAMPUS MUSICAL BARRIO CASA DE CAMPO¹⁷⁹.

5.1. Introducción.

Desde el año 2006 el Campus Musical Barrio Casa de Campo ofrece a los habitantes de este barrio perteneciente al distrito Moncloa-Aravaca del municipio de Madrid, enseñanzas musicales instrumentales en horario extraescolar. Se trata de coordinar en una sola institución las actividades musicales que cada centro venía ya impartiendo por su cuenta. Estas enseñanzas promovidas por los tres centros escolares públicos que forman este Campus y por sus respectivas AMPAS se ofrecen tanto a niños como a adultos sin ningún tipo de limitación salvo las originadas por el número limitado de plazas. Los centros que integran este Campus son:

- Colegio Público Fernández de Moratín.
- IES Ortega y Gasset.
- Colegio Público E.E.U.U. de América.

A finales de los años 90 Francisco Benito, actual director del IES Ortega y Gasset y uno de los pioneros del proyecto, se encontró a su llegada a dicho centro con un barrio que tenía unas grandes carencias en cuanto a ofertas socioculturales y con un instituto que cerraba a las dos y cuarto de la tarde y que no ofrecía ningún servicio más a la comunidad. Valoró las necesidades y las

¹⁷⁸ Datos ofrecidos por el director del centro de música autorizado del Colegio Mirabal, Sergio Fernández.

¹⁷⁹ La información sobre este Campus musical la hemos obtenido a través del documento *Campus Musical Casa de Campo. Proyecto Consensuado. 14 de Junio de 2006*. Crespo (2006) y mediante entrevistas personales a los directores de los centros y a la vicedirectora del conservatorio Amanuel de Madrid, que lleva a cabo la asesoría musical del Campus.

plasmó en el proyecto *Un Instituto innovador para un nuevo siglo*. Se trataba de unos años en los que empezaba a tomar importancia en Madrid el fenómeno de la inmigración con las consecuencias y cambios sociales que esto suponía. F. Benito se planteó la idea de abrir una escuela de música: el instituto ponía las aulas, la calefacción y el conserje, y los interesados pagaban a los profesores por medio de la AMPA.

El proyecto contó desde el principio con la aprobación del claustro de profesores, con el apoyo de la profesora de música del centro y de Soledad Bordas, vicedirectora del Conservatorio Amanuel. Al hacerse cargo de la jefatura de estudios F. Benito pudo empezar a poner en funcionamiento el proyecto.

Se comenzó con la puesta en marcha de un aula de piano en horario extraescolar abierta a todo el barrio, no sólo a los chicos del instituto. El instituto dejó de cerrar a las dos al principio sólo dos días en semana ya que no se contaba con más recursos. La Comunidad de Madrid aportó un conserje para cubrir estos dos días y al año siguiente cuando el centro se incorporó al programa de *Campeonatos Escolares* esta oferta se amplió a cuatro días en semana tres horas cada día. Este horario fue aumentando progresivamente hasta el día de hoy en el que el instituto está abierto de lunes a viernes hasta las ocho de la noche. Además de música se ofrecen actividades de teatro y estudio asistido para alumnos con dificultades y para alumnos que van bien y quieren mejorar.

Hacia el año 2003 se incorporó al instituto como profesor de servicios a la comunidad Francisco Crespo, y planteó la idea de la creación de un Campus Musical aprovechando la experiencia del instituto y las que se venían realizando en otros dos colegios del barrio: el Estados Unidos de América y el Fernández de Moratín. En el 2006 es cuando se plantea con las AMPAS y con las direcciones de los tres centros la creación de este Campus, proyecto que queda reflejado en el documento *Campus Musical Casa de Campo. Proyecto Consensuado* (Crespo, 2006)¹⁸⁰. Resumimos a continuación los apartados más significativos de este documento:

Justificación del proyecto:

¹⁸⁰ http://ampaiesortegaygasset.files.wordpress.com/2009/09/proyecto_campus

- Falta de recursos socio-culturales en el barrio: el centro más próximo de enseñanza musical es el Conservatorio Amanuel, que no es una alternativa ya que ofrece una educación muy especializada para alumnos selectos.
- Las actividades que se llevaban a cabo con anterioridad a la constitución del Campus eran:
 - Escuela de cuerdas (violín, viola, y chelo) en el colegio E.E.U.U. de América.
 - Escuela de piano en el I.E.S. Ortega y Gasset.
 - Escuela de guitarra en el colegio Fernández de Moratín.
- Se observaba que la demanda era superior a la cantidad de plazas que los centros podían ofertar.
- Es una forma de integración para una comunidad muy heterogénea.
- Extender el currículo de música impartido durante el horario lectivo. F. Benito, director del IES Ortega y Gasset en la entrevista que nos concedió el 16 de diciembre de 2011, nos habla a este respecto de la necesidad de compensar mediante estas actividades las deficiencias que plantea la educación formal al uso, en la que prácticamente se ignoran todos los aspectos cognitivos que no sean –en el contexto de las *inteligencias múltiples* de H. Gardner– la inteligencia socio-lingüística y la lógico-matemática. En palabras suyas:

Todo lo demás son adornos o extensiones de estos ámbitos de conocimiento. Por ejemplo, la biología es un poco la extensión del lógico-matemático, las ciencias sociales son una extensión del socio-lingüístico. Las otras inteligencias como la kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal, la musical, la naturalista están muy poco trabajadas como tales inteligencias y son adornos de las otras. Algunas no tienen siquiera continuidad en todos los cursos. Por ejemplo la música ya no está en todos los cursos de la ESO. En 4º queda como una optativa que eligen muy pocos, y algunos porque van huyendo de las matemáticas. La consecuencia de todo esto es que no hay una formación y evaluación global sino sólo de los ámbitos socio-lingüístico y lógico-matemático. Y el que no funciona bien ahí queda marginado y etiquetado. (F. Benito, entrevista 16/12/2011)

- Compensar situaciones de desventaja social al posibilitar el acceso a estas enseñanzas a alumnos económicamente menos favorecidos. A este respecto se realizó un estudio socio-económico del alumnado. Dicho estudio concluía que las familias que acudían a estos centros no tenían un carácter homogéneo sino más bien todo lo contrario: se trataba tanto de familias de clase media, como de familias con bajo nivel socio-económico; que existía un alumnado inmigrante y de minorías étnicas así como un alumnado con necesidades educativas especiales; incidiendo aún más en la diversidad del alumnado, se detectaron alumnos cuyas familias estaban recibiendo atención de los servicios sociales de la zona, por lo que se confirmaba un amplio espectro socio-económico; también se observaba que estaban muy por encima de la media del Municipio de Madrid en cuanto a población extranjera.
- Constatación de las enormes inquietudes musicales que hay por parte, no sólo de los alumnos, sino también por parte de los padres, madres y profesorado que forman parte de la comunidad educativa. Este elemento, unido a la inexistencia en las cercanías de recursos públicos que puedan cubrir estas inquietudes musicales, llevó a plantear la necesidad de poner en marcha una escuela de música que diera cobertura a todos los vecinos del barrio.

Objetivos generales:

La filosofía del proyecto se resume en las siguientes palabras:

Crear una Campus musical en el barrio de Casa de Campo (Distrito Moncloa- Aravaca, municipio de Madrid) desde el trabajo conjunto de los centros con las Asociaciones de Madres, Padres, y Alumnos/as de los Colegios Públicos E.E.U.U. de América, Colegio Público Fernández de Moratín e I.E.S. Ortega y Gasset. Dar continuidad al aprendizaje de los alumnos/as en horario lectivo en relación a las actividades extraescolares desde la idea de ampliación o refuerzo. (Crespo, 2006, 9)

A estos objetivos generales que aparecen en el documento consensuado sobre el proyecto podemos añadir los fines que aparecen en el artículo 3 del documento en el que se constituye el Campus como una Asociación sin ánimo de lucro:

Artículo 3.- FINES.- La Asociación CAMPUS MUSICAL CASA DE CAMPO tendrá como fines:

- 1. La enseñanza de los diversos instrumentos musicales necesarios para el desarrollo de las cualidades musicales del individuo en beneficio de su desarrollo tanto personal, formativo o como paso previo al estudio profesional. El objetivo de dichos fines es a su vez apoyar la conservación y mejora de enseñanza musical fuera del entorno meramente profesional y dentro del ámbito geográfico de influencia de los Centros Educativos fundacionales.*
- 2. La Investigación y promoción de las relaciones entre la música española y otras históricamente ligadas a ella, como las latinoamericanas, las europeas y las mediterráneas.*
- 3. La Investigación y promoción de técnicas que ayudan a aumentar el nivel de felicidad del ser humano, tales como las actividades musicales minoritarias, el canto, la actividad coral o actividades de expresión corporal ligada a la música.*
(Estatutos de la Asociación Campus musical Casa de Campo, 1-2:
http://ampaiesortegaygasset.files.wordpress.com/2009/09/proyecto_campus)

Objetivos específicos:

Dar continuidad a las escuelas musicales que están funcionando actualmente en los siguientes términos:

- 1. Convertir la escuela de cuerdas del Colegio Público E.E.U.U. de América en una orquesta permanente.*
- 2. Consolidar la escuela de piano del I.E.S. Ortega y Gasset y ofrecer más plazas en función de la demanda.*
- 3. Crear un Estudio de Grabación en el I.E.S. Ortega y Gasset utilizando la sala de ordenadores y soportes informáticos adecuados para dicha actividad.*
- 4. Consolidar la escuela de Guitarra del Colegio Público Fernández de Moratín dotándola de nuevos instrumentos y equipo electrónico necesario para su funcionamiento.*
- 5. Crear un coro permanente en el Colegio Público Fernández de Moratín.*
- 6. Crear la escuela de percusión del Colegio Público Fernández de Moratín dotándola de nuevos instrumentos y material suficiente.*
- 7. Abrir el Campus Musical Casa de Campo a toda la comunidad educativa, padres, madres, alumnos, alumnas y profesorado, pudiendo utilizar cualquiera*

de las escuelas que conformarán el Campus Musical en función de los intereses musicales del alumno/a independientemente del colegio o instituto en el que esté cursando sus estudios.

8. Proporcionar una cantera, una base de futuros músicos que puedan surtir y nutrir de estudiantes el Conservatorio Amanuel.

9. Acercar la música y facilitar el acceso a la educación en igualdad de oportunidades a través de la utilización y disfrute de instrumentos musicales a aquellos alumnos y alumnas que por razones económicas no puedan tener acceso a este tipo de actividades. (Crespo, 2006, 9-10).

De los objetivos anteriormente citados, no todos se han cumplido a día de hoy: la escuela de cuerdas del colegio EEUU de América no ha dado el paso para consolidarse como una orquesta y consiste actualmente en tres grupos, dos de violín y uno de violoncellos que ensayan por separado. Tampoco se ha creado el estudio de grabación en el Instituto Ortega y Gasset. Tampoco se ha consolidado la escuela de guitarra del colegio Fernández de Moratín y esta actividad se lleva a cabo en el IES Ortega y Gasset. El resto de los objetivos se han cumplido en mayor o menor medida.

5.2. Organización¹⁸¹.



¹⁸¹ Este esquema está extraído del documento inédito: Campus Musical Casa de Campo. Proyecto Consensuado. 14 de Junio de 2006. Ha sido actualizado en cuanto a contenidos por el autor tras comprobar la realidad actual del proyecto.

En cuanto a la participación en el proyecto del Conservatorio Amanuel, el mencionado documento Campus Musical Casa de Campo. Proyecto Consensuado, dice lo siguiente:

El Conservatorio Amanuel se encargará, a través de su vicedirección, de coordinar la parte técnica y asesorar en relación al desarrollo técnico e instrumental del proyecto a través de una mesa gestora. El Conservatorio Amanuel pone a disposición del proyecto sus instalaciones para realizar las reuniones necesarias en relación al mantenimiento, coordinación y evaluación del proyecto. Por último se utilizará su auditorio para representar las actuaciones que se llevan a cabo al finalizar el curso para mostrar los logros de los alumnos/as participantes. (Crespo, 2006, 11)

Toda esta colaboración se viene realizando de manera totalmente altruista gracias al empeño de la vicedirectora del conservatorio Soledad Bordas.

El citado proyecto consensuado establece también la regularización de las actividades del Campus :

El Campus Musical se pone en marcha para toda la Comunidad Educativa, por lo que podrán hacer uso de sus clases tanto el alumnado, como el profesorado, padres, madres y demás familiares de aquellos alumnos matriculados en alguno de los tres centros educativos. Para su admisión se priorizará en aquellos alumnos que estén matriculados en ese centro. Una vez matriculados los alumnos del propio centro, se abrirá la matrícula a alumnos de otros centros o se ampliará el número de plazas intentando cubrir la demanda existente en el barrio. Se reservará un número de plazas mínimas, a consensuar al inicio del curso lectivo y en función del análisis de necesidades que se llevará a cabo, para personas adultas.

Cualquier alumno, independientemente del centro al que pertenezca, podrá hacer uso de aquella modalidad instrumental que decida cursar, asistiendo para ello a recibir sus clases en aquel centro que es sede del instrumento elegido por el alumno.

Al inicio de cada curso lectivo se realizará un análisis de necesidades en los tres centros para poder hacer una estimación de las plazas y modalidad musical que se ofertará. En función de los resultados ajustaremos el número de

plazas y modalidades a ofertar, así como la ubicación y sede de cada uno de los instrumentos.

A la hora de matricularse, se dará prioridad a aquellos alumnos que hayan participado en el curso anterior con la intención de dar continuidad al aprendizaje.

Se realizará un trabajo conjunto entre todas las escuelas pertenecientes al Campus Musical, coordinando al profesorado y a los responsables de las AMPAS implicados en el proyecto la vicedirección del Conservatorio Amanuel a través de una mesa gestora. Desde el conservatorio existirá también una vinculación en cuanto a la búsqueda de profesorado para la impartición de las clases musicales que se lleven a cabo, pudiendo asesorar al respecto si así hiciese falta.

Los departamentos de música de cada uno de los centros, a través del profesorado que lo conforma, podrán participar de forma directa en el desarrollo del proyecto incorporándose a la mesa gestora, si así lo estiman oportuno.

Dicha mesa gestora estará compuesta por la vicedirección del Conservatorio Amanuel, representantes de las tres AMPAS que forman parte del proyecto, el profesorado que cada centro educativo estime oportuno y también podrán participar en dicha mesa aquellas personas vinculadas con la comunidad educativa, con la vida del barrio y la música, que quieran colaborar de forma activa en el desarrollo del programa.

Entenderemos el Campus Musical como un espacio desde donde poder desarrollar actividades de refuerzo y de ampliación. Con aquellos alumnos que se trabaje desde la idea de refuerzo se incidirá en aspectos relacionados con el lenguaje musical, sus destrezas psicomotoras, su autoestima, y en definitiva su desarrollo integral como persona. Y por otro lado, cuando se trabaje con el alumno desde la idea de ampliación, será con la intención de poder darles la oportunidad de realizar práctica instrumental¹⁸². En horario lectivo muchas veces resulta complicado encontrar momentos en los que los alumnos puedan experimentar y profundizar con el uso de un instrumento¹⁸³. En definitiva lo que

¹⁸² Aparece de nuevo el concepto, equivocado a nuestro modo de ver, de que la práctica instrumental es un añadido, poco menos que opcional, dentro del aprendizaje musical y que el objetivo fundamental de este aprendizaje debe ser el desarrollo psicomotriz del alumno, de su autoestima, y de su personalidad.

¹⁸³ La razón de que esto ocurra es que no se concede la suficiente importancia a la práctica instrumental como para desarrollarla dentro del currículo de música.

se propone es que aquellos alumnos que estén interesados en el aprendizaje de un instrumento puedan hacerlo en las mejores condiciones, con los tiempos y espacios adecuados.

Se animará a aquellos alumnos que dispongan de menos recursos económicos para que puedan hacer uso del Campus Musical y acceder de esta forma a este tipo de actividades, facilitando así su desarrollo escolar en igualdad de oportunidades. (Crespo, 2006, 11-13)

La oferta de instrumentos y los horarios de actividad de cada uno de los tres centros que integran el Campus es la siguiente:

Instituto de Enseñanza Secundaria Ortega y Gasset:

Este centro cuenta con 380 alumnos y en él se llevan a cabo las siguientes actividades musicales:

- Piano: 28 alumnos; clases de ½ hora individuales los lunes y los jueves.
- Guitarra eléctrica: 15 alumnos; clases de ½ hora individuales.
- Guitarra clásica: 12 alumnos; clases de ½ hora individuales.
- *Street dance*: niños dos viernes al mes de 18.00 a 20.30; adultos dos viernes al mes de 18.00 a 20.30; alrededor de 30 alumnos.
- *Batucada*: hora y ½ los viernes; alrededor de 15 alumnos.

Algunos años se han ofrecido otros instrumentos como el clarinete o el saxo si ha habido demanda de ellos o si había profesores relacionados con el Campus que se ofrecían para impartir estas enseñanzas.

En el curso 2011/2012 se plantea la inclusión en el Campus de un coro ya formado que utilizaría este centro como sede y que estaría abierto al barrio.

Colegio Público Fernández de Moratín.

Este centro ofrece enseñanza infantil y primaria. Tiene 406 alumnos y en él se desarrollan las siguientes actividades musicales integradas en el Campus:

ACTIVIDAD	DÍA	HORARIO
Danza	Lunes, Miércoles	16:00/ 17:00 (1º ciclo)
		17:00/18:00 (2º y 3º ciclo)
Percusión	Lunes, Miércoles	16:00/ 17:00 (1º ciclo)
		17:00/ 18:00 (2º y 3º ciclo)
Coro	Viernes	16:00/ 17:00 (1º ciclo)
		17:00/ 18:00 (2º y 3º ciclo)

Colegio Público Estados Unidos de América¹⁸⁴.

Es un colegio de educación infantil y primaria. Estudian en él alrededor de 150 alumnos. Anteriormente a su integración en el Campus venía ofreciendo a sus alumnos la actividad de clases de instrumentos de cuerda. Actualmente esta actividad se ofrece a todo el barrio, teniendo prioridad los alumnos del colegio y los matriculados en años anteriores. La subvención del ayuntamiento de Madrid permite a este centro disponer de los instrumentos necesarios y de dos profesoras, una de violoncello y otra de violín, que imparten clases a 20 alumnos (16 estudian violín y 4 violoncello). Los alumnos tienen dos clases semanales:

- Una individual de treinta minutos de duración. Esta se realiza entre las 12:30 y las 14:30 justo al acabar las clases.
- Una colectiva de treinta minutos de duración en horario de tarde (de 4 a 5), dividida en tres grupos: dos grupos de violín – según niveles– y un grupo de violoncellos.

Este centro, y gracias a una aportación económica de la Comunidad de Madrid, cuenta además con una profesora que complementa las clases obliga-

¹⁸⁴ Los datos referentes a las actividades musicales de este centro los obtenemos mediante entrevista personal a su directora Ana Montero realizada el 16 de diciembre de 2011.

torias de música con clases impartidas en pequeños grupos de seis niños dos veces en semana por grupo.

La directora del centro, Ana Montero, se lamenta en la entrevista que nos concede, de que los alumnos al acabar la educación primaria no encuentran en los institutos facilidades para continuar con el aprendizaje de instrumentos de cuerda con lo que el proceso se interrumpe y, o bien tienen que cambiar de instrumento, o tienen que buscar alternativas privadas más costosas.

5.3. Metodología.

Como indicábamos al comienzo de este capítulo, cuando hablamos en él de metodología y siempre que sea posible, utilizaremos la enseñanza de instrumentos de cuerda como punto de comparación. En el caso concreto del Campus, esta enseñanza se realiza exclusivamente en el colegio EEUU de América. La profesora de violín de este centro¹⁸⁵ nos concedió una entrevista¹⁸⁶ en la que estuvimos hablando de la organización de estas clases y de la metodología empleada. Respondiendo a nuestras preguntas se manifestó totalmente contraria a la enseñanza de instrumentos de cuerda en grupo. Las razones ofrecidas para esta oposición fueron las siguientes¹⁸⁷:

- Estas clases son caóticas¹⁸⁸.
- Al existir diferentes velocidades de avance en el aprendizaje entre los distintos alumnos este tipo de enseñanza estresa a unos y frena el avance de otros.
- Las clases colectivas deben ser un complemento de las individuales y nunca un sustitutivo. En ellas no se va a aprender cosas nuevas sino a practicar las ya sabidas aprendiendo a tocar en grupo¹⁸⁹.

¹⁸⁵ Inmaculada Rubio.

¹⁸⁶ Entrevista realizada el 5 de marzo de 2012.

¹⁸⁷ Este tema sobre la viabilidad y conveniencia o no de la enseñanza en grupo será tratado con mayor exhaustividad en otro capítulo de esta tesis.

¹⁸⁸ La entrevistada habla de la experiencia negativa tenida en años anteriores con este tipo de enseñanza en otro centro escolar de Madrid, el Colegio María Reina.

En estas clases de grupo no se juntan los alumnos de violín y los de cello ya que, según la profesora de violín, existe una gran diferencia de nivel entre ambos alumnados debida a la enseñanza deficiente que impartió el profesorado anterior de violoncello.

Preguntada la entrevistada si conocía experiencias de enseñanza musical en grupo como las que se llevan a cabo con éxito desde hace bastante tiempo en países como Alemania, Reino Unido o Estados Unidos, manifestó que no había oído hablar de ellas.

Después de la entrevista quisimos asistir de observadores a una de las clases colectivas y no nos fue permitido alegando la profesora que los niños se podían desconcentrar.

La conexión con el Conservatorio de Amanié, según la vicedirectora de este, es beneficiosa para ambas partes. Por un lado el Campus cuenta con asesoría musical, con profesorado formado en el conservatorio y con las instalaciones de este para eventos musicales y por el otro, el conservatorio se beneficia de que sus alumnos avanzados y sus exalumnos puedan hacer prácticas de profesorado y cuenta con una cantera de futuro alumnado.

Pero la propia intervención del conservatorio en la asesoría musical de este Campus conlleva, a nuestro modo de ver, el riesgo de que se apliquen en un contexto distinto, modelos de enseñanza/aprendizaje que fueron pensados para los conservatorios y que pueden no ser adecuados para este tipo de centros. En este sentido observamos que se mantiene el tradicional sistema de clases individuales y la reticencia a la innovación y hacia todo lo que no sea repetir esquemas anteriormente aprendidos y considerados indiscutibles.

5.4. Evaluación y exámenes.

No hay ningún tipo de evaluación para estas actividades del Campus.

¹⁸⁹ Este es el concepto de clases colectivas que se emplea en los conservatorios. Como vemos, la profesora entrevistada no se plantea ningún tipo de innovación en cuanto a métodos de enseñanza de instrumentos de cuerda y desconoce todo lo que se ha escrito y lo que se viene realizando al respecto desde hace más de cien años.

5.5. Financiación.

La contratación de los profesores se hace a través de una empresa de servicios¹⁹⁰, y la financiación se realiza mediante aportaciones de la Comunidad a través del *Plan de Mejora de la Educación Musical* en el caso de los dos colegios y mediante cuotas de los socios en el caso del instituto. El proyecto se autofinancia y no recibe ningún otro tipo de donaciones. Las cuotas, en el caso de las actividades que se llevan a cabo en el IES Ortega y Gasset son 48 €/mes, 5 € de inscripción para alumnos asociados en cualquiera de las AMPAS del Campus y 25 € de inscripción para alumnos no asociados¹⁹¹.

5.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro.

Con datos del curso 2011/12 observamos que alrededor de 300 alumnos reciben formación musical en este Campus. Teniendo en cuenta que entre los tres centros suman alrededor de 935 alumnos, esto supone alrededor del 32% de los alumnos totales, (alguna de las actividades está también abierta a los padres) lo que supone un porcentaje bastante considerable del alumnado. Esto pone de manifiesto el alto interés que existe por este tipo de enseñanza.

A la pregunta realizada al director del Instituto Ortega y Gasset sobre si existe repercusión de estas enseñanzas musicales en la vida normal del colegio la respuesta recibida fue que algunos alumnos de los que ensayan sí actúan en algún evento concreto. Da la impresión de que no existe demasiada conexión entre las actividades educativas normales del centro y las extraescolares. La extraescolaridad de esta enseñanza es precisamente el principal motivo de esta falta de integración.

El evento más importante es el concierto de fin de curso en el Conservatorio de Amaniël, y este se realiza fuera de los centros, con asistencia por lo

¹⁹⁰ JC Deporte y Cultura.

¹⁹¹ Aunque nos parece un precio elevado que puede dejar fuera a muchos alumnos ya que estamos hablando de un barrio donde existen grandes diferencias en cuanto a nivel económico, el director del Instituto Ortega y Gasset nos informa que hasta el momento nadie ha solicitado ayuda económica para estas clases y por lo tanto no se ha planteado la situación de concederla o no.

tanto, de los alumnos y familias relacionadas con el Campus y no del alumnado normal de los colegios y del instituto involucrado. En este concierto cada profesor prepara y ofrece su programa de forma independiente sin que exista ningún trabajo común entre ellos. Ni siquiera los alumnos de cuerda del mismo centro EEUU de América actúan conjuntamente.

Por otro lado no se observa una gran coordinación entre los tres centros ni unos planes de futuro conjuntos. Por citar un ejemplo, la escuela de cuerdas que se comienza en el Colegio Estados Unidos de América debería poder tener una continuación cuando los alumnos pasan al instituto y no es este el caso.

El Campus Musical Barrio Casa de Campo es una experiencia que va en la línea del modelo Noruego de enseñanzas musicales¹⁹² en el que se asocia a cada colegio una escuela de música abierta a toda la comunidad. Este plan ha dado unos frutos excelentes en Noruega al tratarse de un plan generalizado promovido por las autoridades educativas y que lleva la enseñanza musical a todos los rincones del país. En nuestro caso se trata de un ejemplo aislado, fruto –como en la mayoría de los casos en los que se trata de ofrecer alternativas a la educación musical existente– del empeño de profesores voluntariosos que actúan en solitario.

Los motivos que han animado a la creación de este campus, según sus promotores son:

- Que la enseñanza musical que se imparte en los colegios es insuficiente.
- Que la propia enseñanza general que se imparte sólo hace hincapié en el desarrollo de las inteligencias lógico-matemáticas y lingüísticas, dejando de lado otras igual de importantes como pueda ser la musical.

Una de las ventajas de esta iniciativa de Campus consiste en que al tratarse de tres centros coordinados la oferta instrumental puede ser más flexible y complementaria.

Cualquier iniciativa que vaya en la línea de posibilitar una enseñanza musical más completa y al alcance de un mayor número de personas nos pare-

¹⁹² En el capítulo dedicado a los centros integrados de música hacemos mención a este modelo noruego.

ce loable, pero citaremos a continuación algunas limitaciones y aspectos que creemos que se podrían corregir y mejorar en el futuro:

- Al tratarse de una enseñanza extraescolar y que no es gratuita en todos los casos, no llega a todos los alumnos con lo que no se consigue la universalización.
- La contratación del profesorado por parte de empresas de servicios en carece la actividad y no asegura que el profesorado contratado sea el adecuado.
- Falta coordinación entre los centros.
- Falta participación en la vida escolar.

Son pocos los años de andadura de este proyecto y estamos seguros de que muchos de estos aspectos serán mejorados si se llevan a cabo las evaluaciones anuales que prevé el punto 8 del documento ya citado Campus Musical Casa de Campo. Proyecto consensuado.

Hemos solicitado a F. Benito, director del IES Ortega y Gasset, que nos haga un balance del proyecto y nos responde que aunque puede haber en él cosas negativas, en general no ha sido nada más que una fuente continua de satisfacción. Es consciente de que se trata de una actividad que beneficia sólo a una minoría. La razón, según él, de que no se emprendan más proyectos de este tipo en otros centros es que la gente se rinde ante las dificultades y que fomentar la música en nuestro país sigue siendo una tarea ardua, pero precisamente por eso, muy satisfactoria. Concluimos este capítulo con una frase que él cita con frecuencia: *El que quiere hacer encuentra medios, el que no quiere hacer encuentra justificaciones.*

6. CEIPS ADOLFO SUÁREZ¹⁹³.

6.1. Introducción.

¹⁹³ Hemos seleccionado este centro porque, aunque no cumple estrictamente los requisitos de ofrecer enseñanza instrumental en horario escolar, está llevando a cabo un experimento piloto novedoso en España, del máximo interés para el tema que tratamos en esta tesis y que es susceptible de ser aplicado y generalizado dentro de la enseñanza musical escolar.

El CEIPS Adolfo Suárez es un colegio público ubicado en Madrid en el barrio de San Chinarro. Imparte enseñanza infantil, primaria y secundaria.

En el curso 2011/2012 ha introducido como actividad musical extraescolar el programa *Yamaha ClassBand*. Se trata así del primer centro en España que aplica este sistema para la enseñanza en grupo de instrumentos de viento¹⁹⁴.

La empresa Japonesa de instrumentos musicales Yamaha, lleva más de 40 años dedicando esfuerzos a la enseñanza musical. Hay más de 720.000 estudiantes y 20.400 profesores en 7.300 escuelas Yamaha repartidas por los cinco continentes. Según Jonquera (2004) el hecho de que las iniciativas de enseñanza musical provengan de una empresa privada despierta en occidente ciertas sospechas y esto hace que la acogida del método Yamaha de música no sea aquí tan favorable como en Japón, donde esto se ve más como una ventaja.

El programa *Yamaha ClassBand* tiene ya 17 años y surgió en Alemania de la mano de Wolfgang Feuerborn. Hay en toda Europa alrededor de 1500 *class bands*. En cada país varía el nombre pero no el método.

Se trata de crear en una clase una banda de música con los instrumentos de viento madera y de viento metal propios de este tipo de agrupación. Participa en ella toda la clase. Los alumnos parten sin ningún conocimiento musical y aprenden juntos siguiendo el método secuencial ideado por Yamaha denominado *Essential Elements. Comprehensive Band Method*. Con esta actividad se pretende desarrollar habilidades interpretativas, así como otras competencias sociales y musicales.

En el Reino Unido el proyecto se encuentra, como en España, en fase de darse a conocer para una posterior implantación de forma generalizada. Se están llevando a cabo en ese país 8 experiencias piloto hasta el verano de 2012 en Coventry y Staffordshire para year 7 (primer año de secundaria). El

¹⁹⁴ Existe un centro en Alicante, el Instituto Europeo, que lleva 3 años aplicando el método ClassBand por iniciativa personal de un profesor entrenado en Alemania en dicho método. Asimismo el British Council School de Madrid ha introducido este método dentro de su plan de enseñanza musical en abril de 2012. De igual manera lo acaba de introducir en el curso 2013-14 en su plan de estudios el IES Las Rozas-1 y en 2014 el IES Beatriz Galindo.

plan está pensado para el último año de primaria y el primero de secundaria. Está dirigido a niños de entre 11 y 13 años sin ninguna educación musical previa. Antes de finalizar el programa piloto ya hay solicitudes de 20 colegios para el curso próximo. Estas experiencias cuentan con el apoyo de las autoridades educativas ya que el currículo nacional de música británico contempla la educación instrumental de forma obligatoria y generalizada e impartida en grupo a clases completas al igual que La *ClassBand* de Yamaha.

La idea de la empresa Yamaha, promotora de este proyecto, es extender su implantación por la Península Ibérica en los próximos años.

6.2. Organización.

El proyecto fue introducido en el Colegio A. Suarez en Otoño de 2011. En él participan 23 alumnos. Las clases se imparten a las 4 de la tarde en horario extraescolar los lunes, miércoles y viernes. Los dos primeros días se divide a los alumnos en un grupo de viento-madera y otro grupo de viento-metal que reciben la clase por separado. El viernes se juntan los dos grupos. La duración de cada clase es de una hora. La elección de esta actividad es opcional.

La asignación de los diferentes instrumentos de la banda a los alumnos se realiza tras una encuesta previa en la que cada uno señala tres instrumentos por orden de preferencia¹⁹⁵.

Los profesores de viento metal y viento madera que imparten esta actividad han de tener la titulación profesional, como mínimo, y han sido entrenados previamente por Yamaha a través de seminarios. Los maestros de música de aula trabajan juntos con los dos especialistas instrumentales¹⁹⁶. Yamaha les ofrece como mínimo dos días de entrenamiento al año y la oportunidad de tomar parte en convenciones de *ClassBand* y otros eventos. La formación de los profesores es, hoy por hoy, gratuita en España. En el futuro los profesores

¹⁹⁵ Preguntados al respecto, los dos profesores encargados de la actividad nos comentan que ha habido una primera elección mayoritaria del clarinete por parte de los niños y que esto es debido a la influencia de la serie infantil Bob Esponja. Esto confirma la idea, nada nueva, de la importancia de los medios de comunicación a la hora de fomentar en la sociedad unos determinados intereses culturales por encima de otros.

¹⁹⁶ Esto es en el caso de una aplicación ideal del método. En el caso del colegio Adolfo Suárez sólo intervienen los profesores especialistas.

tendrán que pagar, como en otros países, por realizar estos cursos de formación ya que les ofrecen un título que goza de reconocimiento y amplía por tanto sus horizontes profesionales.

Para la implantación en España de este sistema los responsables del proyecto señalan dos problemas:

- Carencia en los centros de profesores cualificados¹⁹⁷. Esto hace que haya ciertos cambios en el planteamiento del proyecto con respecto a otros países: en España son sólo dos –además del profesor de aula– los profesores cualificados que intervienen en la *ClassBand*, uno de viento metal y otro de viento madera. En otros países hay un profesor por instrumento.
- Dificultad de integrar estas clases dentro de las actividades normales del currículo musical, cosa que no sucede en otros países como el Reino Unido o Alemania, por citar sólo dos ejemplos.

Nosotros añadiríamos una tercera dificultad que ya hemos planteado con anterioridad: el sistema tradicional de enseñanza individualizada está muy arraigado en nuestro profesorado y no todos los profesores están dispuestos a enfrentarse con una situación educativa nueva que les obligaría a replantearse principios que se consideran universales e inamovibles¹⁹⁸. En este sentido los cursos de formación se nos antojan imprescindibles para mostrar y enseñar que las cosas se pueden hacer de otra manera.

6.3. Metodología.

Es un método secuencial de aprendizaje para la enseñanza en grupo. El material para su desarrollo está recogido en el libro *Essential Elements. Comprehensive Band Method*. Dicho libro cuenta con dos versiones: una para cada alumno y cada instrumento específico, y otro para el profesor. Viene acompañado de CD y DVD en el que se recogen diferentes materiales y grabaciones.

¹⁹⁷ Aparece de nuevo el problema al que nos referimos repetidamente en esta tesis de que los maestros que imparten la enseñanza musical en los colegios no están suficientemente preparados para ello.

¹⁹⁸ La actitud conservadora en este tipo de enseñanza tiene su explicación, como en otros muchos planteamientos humanos, en la incertidumbre hacia lo desconocido que genera inseguridad y falta de confianza en la propia adaptación a situaciones cambiantes.

Hacemos a continuación un resumen de sus contenidos:

- Piezas de dificultad progresiva para ser interpretadas por la banda. En cada pieza se van añadiendo notas y conceptos teóricos nuevos.
- Teoría de la música.
- Elementos de dirección para que el alumno sepa interpretar los gestos del profesor.
- Historia de la música que tiene que ver con las piezas incluidas en el método y con sus compositores.
- Ejercicios de improvisación y composición.
- Ejercicios de calentamiento.
- Escalas y arpeggios.
- Ejercicios rítmicos.

Para posibilitar y facilitar el aprendizaje, el método incluye también:

- Grabaciones de cada pieza para cada instrumento interpretadas por un profesional.
- La misma grabación en versión *minus one*¹⁹⁹.
- Software para ajustar las grabaciones a distintas velocidades para facilitar la práctica.
- Grabaciones incluidas en el libro del profesor con la pieza interpretada por una banda.
- Software *Smartmusic* para posibilitar grabaciones por parte del alumno de sus interpretaciones.
- Software *Finale* para aprender notación musical básica.
- Ejemplos musicales de piezas para banda.
- Partituras para imprimir, de dúos y tríos de viento.
- Propuesta e indicaciones de programa para un concierto inicial pensado para que se realice después de las primeras ocho semanas de clase. Este tiempo se considera suficiente para que los alumnos sean capaces de interpretar piezas que contengan siete notas diferentes.
- Vídeo en el que se enseña al alumno a montar el instrumento.

¹⁹⁹ La versión *minus one* es aquella en la que aparecen grabados todos los instrumentos menos el del alumno.

La edad recomendada por los promotores del proyecto para la aplicación del mismo está entre 11 y 13 años ya que a esa edad los alumnos son suficientemente maduros para acometer este aprendizaje y todavía no sienten las inquietudes propias de los adolescentes. Por otra parte a esa edad concreta, y según los mismos promotores, los beneficios de esta enseñanza son muchos en lo referente a la socialización, concentración, trabajo en equipo, respeto, etc. (Collado, 2011).

Como hemos mencionado anteriormente, el programa británico de enseñanza musical en los colegios denominado *Wider Opportunities (W.O.)* se basa en la enseñanza instrumental y vocal obligatoria y en grupo, lo que presenta muchos puntos en común con la *ClassBand* y por lo tanto la introducción de este segundo sistema en ese país no presenta muchas dificultades²⁰⁰. Se trata más bien de una oferta alternativa. Según la empresa Yamaha, la *ClassBand* presenta ventajas sobre el sistema *Wider Opportunities* ya que en este último toda la clase, al igual que en la *ClassBand* aprende, pero el mismo instrumento o dos a lo más²⁰¹. Reconocen que los resultados de W.O llegan a ser sorprendentes si la enseñanza está en manos de buenos profesores que sean capaces de adoptar nuevas técnicas y enfoques de enseñanza que maximicen los beneficios de enseñar a una clase entera.

En la *ClassBand*, se enseñan al mismo tiempo todos los instrumentos de una banda sinfónica: flauta, clarinete, saxo, trompeta, trombón, tuba. Esto, siempre según los promotores del sistema, da un sonido más rico y poderoso a las clases que motiva más a los alumnos. Todo un rango de registros y timbres que hacen que la clase suene como una banda real. El inconveniente es la dificultad inicial de enseñar varios instrumentos al mismo tiempo por lo que hay que planificar muy bien las clases. Este tipo de enseñanza instrumental impar-

²⁰⁰ La situación en nuestro país es bien distinta: nuestro curriculum de enseñanza musical en los colegios no concede a la enseñanza instrumental una importancia específica sino que considera a esta una herramienta para desarrollar otras cualidades como la creatividad o la expresividad. Por otro lado el concepto de enseñanza en grupo presenta gran resistencia por parte de muchos profesores que no entienden otro sistema de enseñanza que no sea el sistema tradicional de clases individuales. Por lo tanto no parece que la implantación en nuestro país de este tipo de enseñanza musical vaya a ser tan fácil como en Inglaterra, Alemania o Estados Unidos.

²⁰¹ Esto no es siempre así ni tiene porqué serlo.

tida a toda la clase ofrece una oportunidad real de hacer música a los alumnos menos aventajados.

El 13 de enero de 2012 asistimos como oyentes a una de estas clases para ver su funcionamiento in situ y mantener una breve entrevista con sus profesores Pablo Castaño y Roberto Peydró. Coincidimos en el día de clase conjunta de todos los instrumentos. A continuación hacemos un breve resumen de esta experiencia.

En primer lugar los alumnos, acompañados por sus dos profesores, se dirigen a un cuarto donde están almacenados los instrumentos y se procede a su reparto. Por el momento, nos comentan los profesores, los alumnos no se pueden llevar el instrumento a casa para practicar. Tampoco tienen la opción de practicar en el colegio en tiempo de patio ya que eso requeriría una persona encargada de abrir y cerrar el cuarto y de responsabilizarse de la correcta devolución de los mismos.

Cuando cada alumno tiene su instrumento se dirigen todos a un aula diáfana –no es el aula de música general– donde se desarrollará la actividad.

La clase comienza con unos ejercicios de respiración sin el instrumento. A continuación el profesor plantea unos ejercicios de calentamiento ya con el instrumento. Aquí se plantean algunas variantes rítmicas.

Se pasa después a interpretar algunas de las piezas del libro que ya han sido estudiadas en lecciones anteriores. Mientras el profesor de viento-madera dirige la interpretación, el profesor de viento-metal hace algunas correcciones a los alumnos.

Cuando acaba la clase los alumnos recogen sus instrumentos y los llevan de nuevo al lugar donde se depositan.

El resultado musical que apreciamos es muy satisfactorio y podemos observar grandes logros en sonido, afinación y ritmo, teniendo en cuenta que llevan sólo cuatro meses de práctica. No parece que la lectura musical sea un inconveniente²⁰².

²⁰² A diferencia del método Suzuki, el método Yamaha sí introduce la lectura de notas convencional desde el primer momento.

Por otro lado, el ambiente es distendido y se aprecia una gran motivación en los alumnos, que como es natural no pueden evitar tocar entre pieza y pieza. En estos “interludios” escuchamos música que no viene en el método y que sus profesores nos comentan que han aprendido por su cuenta.

Los profesores están contentos con los resultados y consideran que esta actividad, aún teniendo una intención distinta que la que tiene la enseñanza de los conservatorios, puede ser una buena cantera para alumnos que quieran ampliar sus estudios musicales, además de ser una forma muy efectiva de iniciación musical.

Ya hemos citado algunas de las dificultades que veíamos para su implantación en España. A parte de ellas y, refiriéndonos a los aspectos metodológicos, observamos algunos inconvenientes que no tienen porqué ser insalvables:

- La mayor dificultad inicial de los instrumentos de metal con respecto a los de viento madera puede crear una banda de “dos velocidades”.
- Los planteamientos metodológicos ideales no siempre son posibles: participación del profesor de aula, posibilidad de ensayar en casa o en el patio, etc.
- Prácticamente todo el material musical está escrito a una sola voz o a la octava. Tenemos por tanto riqueza tímbrica pero pobreza melódica y armónica.
- El hecho de estar toda la enseñanza muy sistematizada es un arma de doble filo: puede impedir la creatividad y la adaptación del profesor a circunstancias que pueden variar mucho de un centro a otro o de una misma clase a otra. Es el mismo problema que hemos observado con otros métodos como el *Suzuki* que tienen también materiales muy explícitos: al final muchas veces todo consiste exclusivamente en ir siguiendo el libro. El libro pasa a convertirse en el método y se prescinde de cualquier otra consideración educativa.

6.4. Evaluación y exámenes.

Yamaha ClassBand no contempla en principio ningún tipo de evaluación ni concede ninguna titulación o diploma quedando este tema a libre elección de

los centros donde se imparte la enseñanza y de sus profesores encargados. En el caso concreto del colegio Adolfo Suárez, los profesores no han previsto evaluación ninguna más allá de la evaluación continua que supone el contacto personal y continuo con los alumnos.

6.5. Financiación.

El funcionamiento económico del sistema consiste, según los responsables del proyecto en España, en crear un entramado económico-educativo entre Yamaha, las tiendas, los profesores y los centros educativos, que haga viable el proyecto y que sea beneficioso para todas las partes: Yamaha ofrece a las tiendas los instrumentos en condiciones económicas razonables para que estos los vendan o los alquilen a los centros también en condiciones razonables al tratarse de cantidades importantes de instrumentos. Según la propia empresa Yamaha, sus instrumentos, aún siendo más caros que otros del mercado, resultan más rentables porque duran más, son más fáciles de tocar y no requieren reparaciones costosas²⁰³. La experiencia previa en Alemania demuestra, según la misma empresa, que los instrumentos duran alrededor de diez años.

Hemos tenido acceso al presupuesto del material necesario para estas clases ofrecido por una tienda proveedora de instrumentos a un colegio de Madrid²⁰⁴. Dicho presupuesto de 30.847 euros está pensado para una clase de 24 alumnos²⁰⁵ y en él se incluyen:

4 flautas traveseras; 4 clarinetes en Sib; 4 trompetas en Sib; 3 saxos alto; 4 trombones; 2 bombardinos; 2 tubas; 1 batería; 15 atriles plegables; 129 boquillas y cabezas de flauta suplementarias²⁰⁶; 39 boquilleros; 1 método para cada instrumento; 2 métodos para los profesores.

²⁰³ Profesores de instrumentos de viento consultados por nosotros nos confirman estas afirmaciones.

²⁰⁴ Este presupuesto se encuentra pormenorizado en los apéndices de esta tesis.

²⁰⁵ La *ClassBand* se plantea normalmente para 29 alumnos aunque existe flexibilidad a este respecto.

²⁰⁶ Estas boquillas y cabezas de flauta suplementarias permiten que otros 129 alumnos puedan compartir estos instrumentos.

Como vemos se trata de un presupuesto elevado que puede estar lejos del alcance de muchos centros y algunos instrumentos como el bombardino, cuyo precio oscila alrededor de los 1200 euros, resulta poco probable que haya padres que quieran y puedan comprarlo. Por lo tanto se hace necesaria una inversión por parte del centro, o de las administraciones. Pero si dividimos el precio total entre el número de alumnos que pueden participar en estas clases calculando una media de duración de diez años por instrumento y una duración del proyecto de tres años para cada alumno las cifras no resultan ya tan alarmantes: se trata de un coste medio de unos 43 euros por alumno e instrumento al año. Esta cifra es aún menor si contamos con más de una clase en el proyecto.

Los profesores que participan en el proyecto no obtienen sueldos muy altos pero consiguen una cantidad de trabajo que resulta rentable.

La empresa Yamaha ofrece en contraprestación:

- Entrenamiento de los profesores.
- Intercambios musicales con otras bandas de Europa.
- Colaboración de artistas reputados.

Para esta actividad, que es voluntaria, los padres de los alumnos del colegio A. Suárez tienen que pagar una cuota de 35 euros al mes. Con esta cuota la AMPA paga a los dos profesores²⁰⁷. Para este primer grupo piloto que realizará la actividad durante dos cursos, Yamaha ha prestado los instrumentos al centro, estando prevista su venta o alquiler al grupo que se incorpore a partir del curso próximo. El precio del alquiler se calcula en otros 35 euros al mes con lo cual el coste total de la actividad será de 70 euros al mes por alumno.

La Comunidad de Madrid apoya este primer proyecto de *ClassBand* en España, no económicamente sino de forma institucional, prestando su aval como proyecto de confianza²⁰⁸, y se compromete a hacer un seguimiento de esta primera experiencia piloto (Collado, 2011).

²⁰⁷ Cada profesor cobra 30 euros por sesión, lo que no es mucho teniendo en cuenta que tienen que desplazarse desde lejos para una sola hora de trabajo.

²⁰⁸ El hecho de que la Comunidad de Madrid haya demostrado un cierto interés en esta experiencia piloto supone un pequeño rayo de esperanza para que las cosas puedan empezar a

M^a de la Viñas Jimeno²⁰⁹ considera el proyecto de altísimo interés tras el conocimiento del mismo a través de un curso de formación del profesorado impartido por Yamaha. Preguntada sobre los pros y los contras del mismo su respuesta fue:

Es un proyecto muy factible en cuanto al tiempo y al espacio necesario para su aplicación [...]

Es una experiencia musical muy gratificante para el alumno ya que el grupo está sonando desde el primer día [...]

La adaptación del profesorado al nuevo sistema de enseñanza a través del curso de formación que ofrece Yamaha es fácil. En este sentido hay que señalar que esta adaptación resulta aún más fácil para los instrumentistas de viento ya que muchos de ellos están acostumbrados, por su participación en las bandas, a la interpretación y al aprendizaje instrumental en grupo [...]

El único inconveniente es el económico: los costes de los instrumentos y los sueldos de los profesores. Hoy por hoy, la Comunidad no tiene presupuesto para este tipo de actividad por lo que el apoyo de la misma es puramente institucional.²¹⁰ (M. de V. Jimeno)²¹¹

También le preguntamos si considera que los alumnos salen suficientemente preparados musicalmente de los colegios. La respuesta fue un no tajante y las causas para estos resultados deficientes, según la entrevistada, las podemos resumir en los siguientes puntos:

- Falta de preparación del profesorado encargado.
- Falta de valoración de la música por parte del propio profesorado.

cambiar algo en lo referente a la enseñanza musical en los colegios. Habrá, que esperar a la evaluación del proyecto piloto para ver si de esta se deriva algún tipo de iniciativa institucional.

²⁰⁹ M^a de las Viñas Jimeno era coordinadora de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial de la Comunidad de Madrid cuando le hicimos la entrevista. En el curso 2013/14 es profesora del IES Las Rozas-I, donde ha introducido el sistema *Yamaha ClassBand*.

²¹⁰ Mientras sigamos considerando a estas enseñanzas como extras educativos musicales que completan a las enseñanzas obligatorias oficiales en vez de auténticas opciones que las sustituyan ya que las últimas han demostrado su completa ineficacia, no habrá que hacerse ilusiones con aportaciones económicas por parte de las autoridades educativas. En nuestra entrevista queda claro que todo queda en buenos deseos.

²¹¹ Comentarios extraídos de los apuntes tomados por el autor durante la entrevista realizada el 29 de marzo de 2012. Esta entrevista no fue grabada.

- Falta de valoración de la música por parte de los políticos y altos cargos de la administración que tienden a repetir modelos anteriores al ser ellos mismos víctimas de una nula o deficiente educación musical.
- Como consecuencia de lo anterior tenemos unas leyes de enseñanza que no valoran la música. En resumen: que la música no importa.

Preguntamos también a la entrevistada porqué piensa que no se da importancia a la enseñanza instrumental en los colegios teniendo en cuenta que tanto en la enseñanza elemental de los conservatorios como en la profesional, el planteamiento educativo se fundamenta en el estudio de una especialidad instrumental que actúa como eje vertebrador del currículo. Según ella una enseñanza instrumental generalizada en los colegios es difícilmente viable si mantenemos el concepto tradicional de clases individuales. La solución estaría en las clases de grupo como las que plantea el proyecto *Yamaha ClassBand*, por ejemplo. Pero nos encontramos, según la entrevistada, con que los músicos de conservatorio no están preparados para este tipo de enseñanza colectiva²¹². Tampoco existen apenas trabajos científicos rigurosos sobre el tema. Sólo se concibe la enseñanza colectiva para el coro, las clases de teoría de la música y algo de música instrumental Orff.

La experiencia de la entrevistada, que es a su vez directora del Coro Infantil de la Comunidad de Madrid, con este tipo de enseñanza en grupo es según ella muy positiva. Ha podido comprobar que niños que entran en el coro sin saber nada de música aprenden en dos años lectura, entonación y son capaces de cantar segundas voces sin haber estudiado el lenguaje musical como se concibe normalmente. Este camino de enseñanza es a su parecer más natural y más efectivo que el de la enseñanza tradicional individualizada.

6.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro.

Dado el escaso tiempo que lleva este proyecto en marcha en el Colegio A. Suárez, resulta prematuro hacer valoraciones sobre su influencia en la vida

²¹² Y muchos son contrarios por desconocimiento o por prejuicios contra aquello que se sale de lo que han aprendido y que consideran universal e indefinidamente válido.

escolar. Al tratarse de una experiencia piloto, la cifra de alumnos que intervienen es porcentualmente poco significativa en comparación con el número total de alumnos del colegio. Podemos citar que la *ClassBand* ha realizado, pocos meses después de su puesta en marcha, su primera actuación en el auditorio del colegio, durante las navidades de 2011/12²¹³.

En términos generales, y según la propia empresa Yamaha, los centros que participan en este proyecto obtienen entre otros los siguientes beneficios²¹⁴:

- El centro crea una oferta de aprendizaje en el ámbito emocional como módulo integrado en la educación global.
- La escuela desarrolla un perfil musical hasta ahora prácticamente inexistente lo que resulta un valor añadido para el centro, que lo diferencia de otras instituciones educativas de la competencia.
- Es el primer paso para constituir una banda en la escuela. Hablamos de primer paso ya que el proyecto sólo contempla su aplicación durante dos cursos y la posibilidad de un tercero opcional denominado *ClasBand Plus*. A partir de ahí el centro debe plantearse la formación de su propia banda y los alumnos que lo deseen deberán continuar sus estudios musicales en escuelas de música o en el mismo centro si este lo posibilita.
- Según la publicidad de la empresa Yamaha, basada en las experiencias llevadas a cabo hasta ahora, la actividad resulta beneficiosa para la escuela en general y se llegan a apreciar en ella cambios culturales. Los resultados son muy positivos en cuanto al entusiasmo suscitado en los chicos por este tipo de enseñanza de banda, y desmienten por completo la idea de que los instrumentos acústicos ya no resultan tan atractivos como los electrónicos para los alumnos de secundaria. El aprendizaje es más rápido y el nivel alcanzado es más alto. Al mismo tiempo, este sistema permite que los estudiantes

²¹³ Las imágenes de este concierto de presentación están recogidas en la siguiente dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=UyJWfFUbhBQ>

²¹⁴ Esta información está extraída del documento *Yamaha ClassBand. Music for Life*, editado por la empresa Yamaha.

desarrollen actividades sociales de las que hoy en día muchos de ellos están faltos²¹⁵.

7. KING'S COLLEGE²¹⁶.

7.1. Introducción.

King's College, The British School of Madrid, es un centro privado fundado en 1969. Toma su nombre de uno de los colegios de la Universidad de Londres. Aunque comparte la misma denominación con otras universidades y colegios británicos, el centro de Madrid es independiente de todos ellos. Perteneció al King's Group que cuenta en nuestro país con otros dos colegios uno en Murcia y otro en Alicante.

Sus aproximadamente 2200 alumnos de diferentes nacionalidades se reparten en tres centros:

- King's College Soto de Viñuelas: cuenta con alrededor de 1.500 alumnos de edades comprendidas entre 2 y 18 años (Pre-escolar a Bachillerato).
- King's College School: se encuentra en la zona residencial de La Moraleja y tiene capacidad para 450 alumnos de 3 a 14 años (*nursery* a *year 9*).
- King's Infant School está ubicado en el distrito de Chamartín, en el centro de Madrid, y acoge a alumnos de entre 3 y 6 años (*nursery* a *year 2*). Cuenta con aproximadamente 250 alumnos.

Esta institución educativa concede gran importancia a la enseñanza musical ofreciendo a sus alumnos una amplia oferta de estudios extracurriculares que se imparten en muchos casos dentro del horario lectivo.

En su página web podemos encontrar el siguiente párrafo que define las intenciones de su oferta pedagógica musical:

²¹⁵ Esta información se basa en las opiniones de profesores de *ClassBand* y de directores de los centros piloto que están participando en el proyecto y que están recogidas en la página: http://uk.yamaha.com/en/music_education/school_music.

²¹⁶ Los datos que aparecen sobre este centro nos fueron suministrados por la directora de la escuela de música del centro Elena Tkachenko en entrevista personal el 16 del 3 de 2012. Esta entrevista no fue grabada y fue recogida por el autor en forma de apuntes.

Quizá los niños aspiren a convertirse en el próximo Bob Dylan, quizá la idea de actuar en una famosa orquesta les atraiga, o quizá simplemente quieran disfrutar haciendo música. Sean cuales sean sus ambiciones musicales, nuestras clases dan a los niños la oportunidad de aprender una amplia gama de instrumentos que cubren todos los estilos populares(www.kingscollege.es)

7.2. Organización.

Los alumnos optan de forma voluntaria a la enseñanza musical extracurricular. Las asignaturas y las variedades instrumentales impartidas en los tres centros de Madrid son las siguientes²¹⁷.

- Iniciación musical para niños de 4-5 años.
- Iniciación musical con violín. Clases en grupos de 6 a 7 alumnos hasta *year 2* (1º de primaria).
- Piano para principiantes: clases de 2 alumnos de entre 4 y 5 años.
- Clases de teoría musical como preparación a los exámenes de la ABRSM.
- Canto.
- Otras especialidades instrumentales: violín, clarinete, piano, saxo, guitarra, flauta travesera. Para el curso 2012-2013 está previsto incluir percusión.

En marzo de 2012 visitamos el centro del Soto de Viñuelas que cuenta con un departamento de música recientemente reformado con seis aulas muy bien insonorizadas, perfectamente equipadas y adecuadas para clases individuales y de grupo.

Las clases instrumentales individuales tienen una duración de treinta minutos. La organización de horarios para las mismas es mixta (en horas de clase, de patio o extraescolar) y varía según cada uno de los tres centros:

- En el centro del Soto de Viñuelas todas las asignaturas se imparten en hora de patio y también de forma extraescolar a partir de las 16:15 (que es cuando acaban las clases) y hasta las 17:30.

²¹⁷ No todos los centros ofrecen todas las asignaturas aquí citadas. El centro del Soto de Viñuelas es el que cuenta con la oferta más amplia.

- En La Moraleja, además de las horas de patio, se emplean las horas normales de clase mediante un sistema rotativo.
- En el centro de Chamartín los alumnos de infantil reciben sus clases en horario rotativo y los de 1º de primaria en horas de patio.

El centro del Soto de Viñuelas, al contar con más de 1500 alumnos, tiene una distribución de horas de recreo que varía según cada curso. Esto hace posible que desde las 10:30 de la mañana, hora del primer patio, hasta las 15:40 hora en la que acaba el último, se puedan impartir lecciones de forma ininterrumpida. Esto permite una racionalización de los horarios de los profesores que pueden así rentabilizar el tiempo y el gasto en transporte empleado en desplazarse hasta este centro que se encuentra a treinta kilómetros del centro de Madrid. Cuando la duración de los recreos es menor de 30 minutos se negocia con los profesores de las otras asignaturas para que el alumno se reincorpore a las mismas unos minutos después de iniciadas estas.

Elena Tkachenko, directora de la escuela de música del centro, nos comenta que la tendencia del mismo en cuanto a horarios es a abandonar el sistema rotatorio porque, a su modo de ver y basándose en la experiencia personal de años anteriores, este sistema presenta varios inconvenientes:

- Supone que los padres estén pagando dos veces por el mismo periodo lectivo: una vez por la enseñanza general y otra por la enseñanza musical.
- Algunos padres no quieren que sus hijos salgan de clase durante las asignaturas que ellos consideran más importantes o en las que sus hijos tienen más dificultades. Esto obliga a los profesores a reestructurar constantemente los horarios.
- Hay profesores que se quejan y dificultan la salida de clase de los alumnos.

La directora de la escuela de música nos comenta que, en general y por las razones anteriormente citadas, los profesores de música son más partidarios de impartir las clases en horas de patio que dentro del horario de clases con el sistema rotativo.

7.3. Metodología.

Las clases de instrumentos de cuerda²¹⁸ se imparten siguiendo la metodología tradicional de clases individuales de media hora de duración una vez por semana, con la excepción de las clases de iniciación con violín. Estas últimas se realizan en grupos de seis o siete alumnos y cuentan con un pianista acompañante. Estas clases van dirigidas a niños desde infantil a 1º de primaria y en ellas aprenden las primeras nociones de la enseñanza violínística:

- Violín sin arco, canciones con *pizzicato*. Las cuerdas del violín son denominadas no por el nombre de la nota (sol, re, la, mi) sino mediante asociaciones a nombres como oso, gato, etc²¹⁹.
- Asociaciones de ritmos con frases o palabras.
- Manejo del arco en cuerdas al aire empezando por las cuerdas extremas (sol y mi).
- Cantar y tocar canciones.

7.4. Evaluación y exámenes.

El colegio ofrece a sus alumnos la posibilidad de preparar los exámenes externos que realiza la ABRSM. Dentro de esta preparación van incluidas, aparte de las clases de instrumento, las clases de teoría de la música. La directora de la escuela de música de este centro, preguntada sobre las ventajas e inconvenientes de presentar a los alumnos a estos exámenes, nos comenta que a su parecer son muchas más las ventajas que los inconvenientes y que estos exámenes suponen para los alumnos un reto y un estímulo. El único inconveniente que señala es que los alumnos que trabajan poco se pasan mucho tiempo –un curso y a veces más– repitiendo las mismas tres piezas que les piden en el examen.

²¹⁸ Nos referimos concretamente a las clases de violín ya que es el único instrumento de cuerda que se enseña debido a la escasa o nula demanda de los restantes instrumentos de la familia.

²¹⁹ Ya hemos comentado con anterioridad nuestra opinión al respecto. No consideramos necesarias este tipo de asociaciones porque no son musicales y porque sabemos por experiencia que los niños no tienen ninguna dificultad en aprender los nombres universalmente aceptados de las cuerdas que son los que van a seguir utilizando.

7.5. Financiación.

Todas las actividades musicales extracurriculares son pagadas a parte por los alumnos.

El centro cuenta con una plantilla de doce profesores de instrumento que son contratados los tres primeros años pasando luego a tener una relación profesional con la empresa como trabajadores autónomos.

7.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro.

De los aproximadamente 2200 alumnos con los que cuenta el colegio entre sus tres centros, 328 participan de estas clases de música. Esto supone el 15% del total de los alumnos del centro²²⁰.

La participación de estos alumnos en la vida del centro es importante según su directora musical y se materializa de la siguiente manera:

- Existencia de dos coros.
- Una orquesta de reciente formación.
- Actuaciones de los alumnos de música en asambleas de su curso y de diferentes cursos.
- Actuaciones conjuntas con el resto de alumnos de la asignatura curricular de música.
- Conciertos exclusivos de los alumnos de la escuela de música.
- Todos los años, un domingo de mayo, se realiza un maratón musical en el que actúan todos los alumnos matriculados en estas enseñanzas.

8. IES MADRID SUR.

8.1. Introducción.

El Instituto de Enseñanzas Secundarias Madrid Sur es un centro público situado en Vallecas y cuenta con una población estudiantil de 850 alumnos cuyo perfil económico es muy variado.

²²⁰ Datos del curso 2011/12.

Desde hace ocho años y gracias a la convicción personal de uno de sus dos profesores de música²²¹ de la necesidad de impartir una enseñanza más práctica, se imparten clases de instrumento de forma generalizada y obligatoria a dos de los cursos de la ESO, prescindiendo de la habitual instrumentación y metodología Orff.

8.2. Organización.

Se imparten clases instrumentales a los alumnos de 2º y 3º de la ESO durante las tres horas semanales que corresponden a la asignatura de música en 2º y las 2 horas que corresponden a 3º. Se trata por tanto de una interpretación del currículo que establece la Comunidad de Madrid en la que se concede una mayor importancia a los aspectos musicales prácticos.

Los instrumentos impartidos son: teclados, guitarra, flauta de pico y batería.

Todos los alumnos aprenden nociones básicas de todos y cada uno de estos instrumentos a lo largo de los dos años que dura la enseñanza.

Los instrumentos los proporciona el instituto para ser usados exclusivamente dentro del centro. Cuenta con la siguiente dotación: 27 guitarras, 22 teclados, 3 baterías, 2 timbales, amplificadores y material electrónico vario.

El centro cuenta con dos aulas de música. Una de ellas se emplea para las clases de guitarra y en la otra se instalan los teclados. También cuenta con una sala de usos múltiples que se utiliza como auditorio y para ensayos extra-escolares.

8.3. Metodología.

Las clases se imparten en grupo y este incluye a la clase completa (25/30 alumnos). A lo largo de los dos cursos en los que se desarrolla la actividad los alumnos aprenden técnicas básicas de los cuatro instrumentos citados:

- Guitarra: en 2º curso se aprenden acordes. Básicamente la colocación de la mano izquierda encadenando varios acordes formando una cadencia y

²²¹ Se trata de Gonzalo Jiménez Lastagaray, que nos concedió una entrevista el 7 de junio de 2012 en la que obtuvimos la información expuesta en este apartado.

sin desarrollar ritmos con la mano derecha (esto último se desarrolla en el curso 3º). Todos los alumnos que no tienen guitarra en casa deben construir a principio de curso un artilugio de madera que imita a un trozo de diapasón con trastes y cuerdas para poder practicar en casa los acordes²²².

- Teclados: los objetivos, según el profesor, no son pretenciosos. Se trata de ser capaz de tocar ciertos acordes en estado fundamental con el bajo en la mano izquierda. También tienen que construir los alumnos un teclado de cartón con las teclas fotocopiadas para practicar en casa.
- Batería: el objetivo a conseguir en dos cursos es que los alumnos sean capaces de tocar un ritmo básico de rock.
- Flauta dulce: este instrumento se emplea para aprender lectura musical. El profesor del centro utiliza para ello un método del autor neozelandés Steve Rosenberg. Este es el único instrumento relacionado con la metodología Orff cuya enseñanza se imparte en este centro. Preguntado el profesor del centro el porqué de su elección de los teclados en vez de los habituales instrumentos de láminas nos explica que considera que la metodología Orff es muy apropiada para niños más pequeños pero no para adolescentes debido a las connotaciones infantiles que tiene.

8.4. Evaluación y exámenes.

Los alumnos se examinan de música en el propio centro como ocurre con el resto de las asignaturas del currículo. En tercer curso tienen que presentar además dos canciones en grupos de tres a cinco alumnos preparadas fuera de la clase. La presentación se hace delante de sus compañeros de clase a modo de concierto. Las canciones son versiones y no temas originales. Vemos por tanto que al aspecto creativo y compositivo de la música no se le concede mucha importancia en estas clases.

²²² El profesor del centro, inventor de este artilugio, lo denomina “palitroque” al igual que los alumnos. Personalmente, y aunque pensamos que se trata de una idea bien intencionada, nos parece un tanto frustrante tener que practicar en casa con algo que no suena. Resulta contradictorio que si la intención de estas clases es conceder más importancia al hecho de hacer música, el alumno dedique tiempo a practicar música con algo que no produce música.

8.5. Financiación.

Las clases, al ser obligatorias, son obviamente gratuitas. Los instrumentos los ha ido comprando el centro utilizando el presupuesto del departamento que oscila entre 400 y 600 euros anuales y desviando para la actividad la asignación que tienen de 2 euros por alumno y por curso para fotocopias²²³.

Cuentan también con la donación particular de alguna guitarra y de unos timbales de orquesta cedidos por una banda.

Cada alumno compra sus baquetas y su flauta de pico.

8.6. Influencia de los programas de educación musical instrumental en la vida del centro.

La actividad, en palabras de su profesor, está concebida más cara a la asignatura que cara al público. No se hacen por tanto muchas actuaciones. A veces, los grupos formados por los alumnos realizan actuaciones en fiestas como la graduación aprovechando las instalaciones del Centro Cultural Paco Rabal y algunos alumnos que han pasado por estas clases deciden apuntarse a los talleres de música que ofrece el citado centro.

No existen por tanto actuaciones de la clase como grupo. Uno de los motivos para no prodigarse en actuaciones públicas es, según su profesor, la dificultad para conseguir resultados musicales aceptables.

Si esto es realmente así y se está privando a los alumnos de una actividad tan enriquecedora en muchos aspectos como es la actuación ante el público, convendría analizar las causas de este aparente fracaso para lo cual deberíamos plantearnos las siguientes preguntas:

- ¿La metodología empleada es la correcta?
- ¿Los repertorios elegidos son los adecuados?
- ¿Son exageradas nuestras pretensiones musicales?

En cuanto a la primera de estas preguntas pensamos que es muy difícil que un solo profesor se encargue de enseñar a tocar instrumentos a grupos de 25 alumnos. Creemos que sería mucho más efectiva la colaboración de un se-

²²³ Es muy frecuente este concepto de “buscarse la vida”, dicho de forma coloquial, a falta de más apoyo administrativo.

gundo profesor. Puede ser que el diseño de la asignatura en cuanto a contenidos y objetivos sea mejorable. Es conveniente analizar y estudiar experiencias de este tipo que se llevan realizando con éxito en otros centros y en otros países.

Con respecto a la segunda cuestión creemos que es importantísima la elección de un repertorio adecuado tanto en dificultad como en atractivo musical para los alumnos a los que va dirigido. Unos adecuados arreglos musicales permiten obtener grandes resultados con obras de dificultad mínima.

Y en cuanto a la tercera pregunta no debemos olvidar que se trata de clases en las que todos los alumnos participan y no sólo los más dotados, los más motivados o los que consiguen mejores resultados. Por lo tanto no podemos pretender que suenen como una orquesta de conservatorio que cuenta con alumnos que han sufrido procesos de selección por sus aptitudes y sus actitudes.

9. IES LAS ROZAS-1.

Ya finalizada la redacción de esta tesis y tiempo después de dar por concluída la investigación referente a los centros de la Comunidad de Madrid, hemos recibido información sobre este instituto público en el que se acaba de implantar en el curso 2013-2014 la metodología *Yamaha ClassBand*²²⁴. Hemos creído interesante incluirlo en este capítulo aunque no tengamos más datos que los que nos ofreció en entrevista telefónica la promotora de esta experiencia en el centro y profesora del mismo M^a de la Viñas Jimeno.

Se ha introducido el método *Yamaha ClassBand*, en horario escolar y de forma curricular, siendo por tanto una asignatura evaluable. Están implicados los dos grupos de 2º de la ESO con la idea de que continúen con el proyecto cuando estén en 3º el próximo año escolar y de que comiencen otros dos grupos nuevos de 2º.

²²⁴ El IES Beatriz Galindo también ha implantado en este año 2014 el método *Yamaha ClassBand* para el curso 2º de la ESO de forma curricular y esta es la única información que hemos podido recabar sobre el mismo.

Las clases son gratuitas y los 28 instrumentos los ha cedido la empresa Yamaha para esta primera experiencia piloto.

Las clases –tres horas semanales– son impartidas por una profesora del centro. La valoración que la entrevistada hace de la experiencia es muy positiva.

Análisis comparativo.

La primera conclusión a la que llegamos después de realizar este estudio es que, como apuntábamos al principio del capítulo, la enseñanza musical instrumental es algo anecdótico en los colegios de la Comunidad de Madrid. Sólo hemos localizado 9 centros, de entre los 1781 existentes en la Comunidad que imparten enseñanzas primarias y secundarias, que incluyan en sus programas este tipo de enseñanza. En la siguiente tabla comparativa podemos ver un resumen de los principales puntos que hemos ido desarrollando previamente a lo largo de este capítulo:

NOMBRE DEL CENTRO	TIPO DE CENTRO	HORARIO DE LA ACTIVIDAD/ INSERCIÓN EN EL CURRÍCULO	METODOLOGÍA ²²⁵	EVALUACIÓN Y EXÁMENES	ALUMNOS IMPLICADOS	INSTRUMENTOS OFERTADOS	FINANCIACIÓN	PROFESORADO (titular del centro, contratado o por cuenta propia)
BRITISH COUNCIL SCHOOL	Privado	Escolar / curricular y extracurricular	Clases individuales y en grupo	ABRSM Rock School Trinity College	Opcional. 24% + cursos completos	Cuerda, viento, percusión, piano, guitarra, canto.	Alumno y gratuita ²²⁶	Profesorado especializado titular del centro.
COLEGIO ALEMÁN	Privado	Escolar ²²⁷ y extraescolar/ curricular y extracurricular	Clases en grupo y en parejas.	No. La Streckerklasse si está sometida a evaluación interna.	Opcional	Cuerda, viento, percusión, canto, piano	Alumno y gratuita	Contratado y autónomo.
C.P. EL QUIJOTE²²⁸	Público	Escolar/ curricular	Clases en grupo	ABRSM	Clases completas.	Cuerda	Gratuita. Subvención de la CM	Maestro del centro y profesores externos.

²²⁵ En este apartado utilizaremos como comparación –cuando se pueda– las clases de instrumentos de cuerda.

²²⁶ Son gratuitas las de canto y lo serán las de *Yamaha ClassBand*.

²²⁷ La peculiaridad de los horarios de este centro permite desarrollar las actividades musicales a partir de las tres de la tarde.

²²⁸ En el caso de este centro nos referimos a actividades realizadas en cursos anteriores y que ya no se realizan por falta de medios.

NOMBRE DEL CENTRO	TIPO DE CENTRO	HORARIO DE LA ACTIVIDAD/ INSERCIÓN EN EL CURRÍCULO	METODOLOGÍA ²²⁹	EVALUACIÓN Y EXÁMENES	ALUMNOS IMPLICADOS	INSTRUMENTOS OFERTADOS	FINANCIACIÓN	PROFESORADO (titular del centro, contratado o por cuenta propia)
COLEGIO MIRABAL	Privado	Escolar/extracurricular	Enseñanza reglada. Clases individuales y colectivas	Exámenes oficiales y ABRSM	Opcional 70%	Cuerda, viento-madera, guitarra, acordeón, piano	alumno	Contratado por el centro
C. M. Bº CASA DE CAMPO ²³⁰	Público	Extraescolar/ extracurricular	Clases individuales y colectivas	No	Opcional 32%	Cuerda, guitarra, piano, percusión, coro	Alumno y gratuita con subvención de la CM	Contratado por empresa de servicios.
CEIPS ADOLFO SUAREZ	Público	Extraescolar/ extracurricular	Clases en grupo. Método <i>Yamaha ClassBand</i>	No	Opcional: 23 alumnos (proyecto piloto)	Instrumentos de banda	Alumno. Instrumentos cedidos.	Contratado por la AMPA
KING'S COLLEGE	Privado	Escolar/ extracurricular	Clases individuales y en grupo	ABRSM	Opcional. 15%	Violín, piano, guitarra, flauta, clarinete, saxo, canto.	Alumno	Contratado y autónomo.
IES MADRID SUR	Público	Escolar/curricular	Clases en grupo	Exámenes internos	Cursos 2º y 3º de la ESO	Teclados, batería, guitarra, flauta dulce y canto	Pública	Profesor del centro
IES LAS ROZAS-1	Público	Escolar/curricular	<i>Yamaha ClassBand</i>	Evaluación interna	2º de ESO	Instrumentos de Banda	Gratuita. Instrumentos cedidos.	Profesor del centro

Nos preguntamos cuáles pueden ser las causas de que esta enseñanza esté tan poco extendida en los colegios y encontramos varias posibles respuestas:

- Falta de demanda o interés social.
- No tiene cabida dentro de nuestro sistema educativo.
- No encaja dentro de los currículos de educación musical. A esta posible causa dedicaremos un capítulo completo de esta tesis.
- Motivos organizativos como la dificultad para integrar esta enseñanza dentro del horario lectivo.
- El tipo de centro –público o privado– puede ser determinante.
- Es costosa económicamente.

²²⁹ En este apartado utilizamos como comparación –cuando es posible– las clases de instrumentos de cuerda.

²³⁰ Dentro de este Campus están incluidos dos colegios y un instituto.

- Motivos metodológicos como la necesidad de planteamientos diferentes para poder llevarla a cabo.
- El profesorado no está preparado para este tipo de enseñanza.

Analizamos a continuación cada una de estas cuestiones.

Falta de demanda o de interés social.

La demanda por parte de los alumnos por este tipo de enseñanza en los centros en los que se oferta es grande. Esto se aprecia en el cuadro comparativo, en el que vemos que la participación de alumnos en los centros estudiados oscila entre el 70% de los alumnos totales del colegio Mirabal y el 15 % de los alumnos del King's College. Son porcentajes muy significativos sobre todo teniendo en cuenta que son enseñanzas que en estos casos mencionados se pagan aparte, lo que supone un sacrificio económico extra para las familias.

Por otro lado, sí son muchos los centros escolares que ofertan enseñanza instrumental fuera del horario escolar. En el caso del Campus Musical Casa de Campo observamos una fuerte demanda por estas clases: el 32% del alumnado total de estos colegios la ha solicitado.

La Comunidad de Madrid, a través de sus Planes de Mejora y Extensión de Servicios Educativos cuenta con un presupuesto para que los centros públicos y concertados de infantil, primaria y secundaria que lo soliciten puedan desarrollar este tipo de actividades extraescolares²³¹. Estas actividades están cofinanciadas por la Comunidad y por los ayuntamientos y estos podrán determinar cuotas a aportar por las familias de los alumnos. La Consejería considera que son actividades complementarias de la formación académica y que deben desarrollarse en días lectivos y fuera del horario escolar para cumplir así una función de apoyo a la conciliación de la vida familiar y laboral. De esta declaración de principios deducimos que se consideran actividades educativas no esenciales sino complementarias y que cuando se habla de conciliar la vida

²³¹ Orden 1688/2011 de 29 de abril, de la Consejería de Educación por la que se regula la realización de actividades extraescolares en colegios públicos. (BOCM de 19 de mayo de 2011).

familiar y la laboral podemos inferir que uno de los objetivos principales de estas actividades es servir de guardería para alumnos mientras los padres trabajan.

Este es un cuadro general de la oferta de la Comunidad de Madrid para el curso 2011/2012:

Planes de Mejora y Extensión de Servicios Educativos (Convenios con Ayuntamientos)

CURSO	CURSO 2011-2012 ^(e)		
	Nº Centros Participantes	Nº Alumnos	Financiación de la Comunidad de Madrid (miles de €)
Actividades extraescolares en días lectivos	750	90.400	5.748
Actividades extraescolares en días no lectivos	383	111.000	2.930

(e) Datos estimados.

La Consejería de Educación y Empleo colabora con los ayuntamientos de la región en la realización de planes de ámbito local que tienen como objetivo incrementar y mejorar la oferta social y educativa de la población escolar en períodos lectivos fuera del horario escolar y/o en períodos y horarios no lectivos. Un mismo alumno puede haber participado en actividades de días lectivos y/o días no lectivos.

Fuente: Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación.

(Comunidad de Madrid, 2011/12, 47)

Como podemos ver en este cuadro, son muchos los centros acogidos a estas subvenciones. Como no se especifica cuales de estas actividades están relacionadas con la enseñanza musical hemos solicitado información a la Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación y nos informan que no tienen cifras específicas de a qué actividades dedican estas ayudas los centros que las solicitan. La información la tiene cada municipio. Hemos buscado al azar, para hacernos una idea, 25 colegios que están acogidos a estos planes y hemos encontrado la siguiente oferta de actividades: ludoteca bilingüe, Inglés, música y movimiento, deberes, autoprotección y defensa personal, teatro, estudio asistido, cultura anglosajona, *primeros del cole*, deportes varios, iniciación a la música, guitarra, cerámica, patinaje. De estos 25 colegios sólo 4 ofrecían alguna de las actividades musicales anteriormente citadas. Esto no implica necesariamente que se trate de una falta de demanda por parte del alumnado y de sus familias sino que puede tener más que ver con las preferencias y la escala de valores educativos de los centros que solicitan estas ayudas.

El programa Refuerza²³² es un programa similar dirigido a los institutos. En el cuadro siguiente viene reflejado el numero de centros y de alumnos participantes en el curso 2011/2012:

Programa Refuerza		
CURSO 2011-2012^(e)		
ACTIVIDAD	Nº Centros Participantes	Nº Alumnos
Apoyo y refuerzo académico	259	10.417
Estudio dirigido	143	3.345
Ampliación de conocimientos	116	2.755
Trabajo individual en biblioteca	117	2.935
Actividades musicales, danza y teatro	182	3.467
Actividades en lenguas extranjeras	217	6.551

(e) Datos estimados.

La Consejería de Educación y Empleo ha decidido implantar un Programa específico para propiciar que los institutos de la Comunidad de Madrid, en el ejercicio de su autonomía, incorporen a su proyecto educativo la realización de actividades extraescolares en horario no lectivo con objeto de mejorar su oferta educativa y, por lo tanto, sus resultados académicos.

Fuente: Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial.

(Comunidad de Madrid, 2011/12, 47)

En esta ocasión encontramos datos más concretos relativos a las actividades musicales, aunque estos están fusionados con los de danza y teatro. En el artículo 18 de la orden que regula estas actividades y en el caso concreto de la actividad musical, no se habla de clases de instrumento pero si de la creación de un coro o una agrupación musical que ensayará dos horas por semana. Estas actividades artísticas, como vemos en la tabla, ocupan el tercer lugar en orden de preferencias después de apoyo y refuerzo académico y de actividades en lenguas extranjeras.

Por todo lo anterior, creemos que no se trata de un problema de falta de demanda social sino más bien de falta de consideración de la importancia de una educación musical más completa para la formación integral del individuo y de que perduran en nuestra sociedad, incluso dentro de los mismos educadores, tópicos al respecto como los siguientes:

- Hay gente dotada para la música y otra que no lo está²³³.

²³² Las bases reguladoras de este programa vienen recogidas en la Orden 1556/2011 de 18 de abril.

- Para tocar un instrumento hay que aprender primero a leer música.
- La falta de progreso de un alumno en el aprendizaje de un instrumento es debida necesariamente a la torpeza del alumno.
- Que los profesores de instrumento sólo enseñan música de compositores occidentales muertos hace cientos de años.
- Que hay que empezar con el instrumento desde muy pequeño porque si no luego ya es tarde.

Sigue estando muy arraigado en nuestro pensamiento y en el de nuestras autoridades educativas que la música es algo que se estudia aparte, de forma extraescolar o que la estudian sólo los que quieren ser músicos. Si aplicáramos este concepto a otras facetas del conocimiento sólo estudiaran literatura los que van a ser escritores o sólo harían educación física los alumnos que van a ser deportistas profesionales.

Si creemos que la enseñanza musical es realmente importante dentro de la educación debería ser gratuita y accesible a todos los alumnos en algún momento de su formación²³⁴. Por lo tanto, y sin menospreciar ninguna de las propuestas de los centros que hemos analizado en este capítulo, consideramos que las más adecuadas son aquellas que incluyen a toda la clase sin excepción y sin sobrecarga lectiva ni económica.

Este sería el caso de la *Yamaha ClassBand* pero, no como la concibe el proyecto piloto del colegio Adolfo Suárez que es una oferta voluntaria y extraescolar, sino como ha empezado a introducirla durante el curso 2011/2012 el Colegio Británico y posteriormente en 2013 El IES Las Rozas-I es decir, de forma generalizada para todos los alumnos del curso, dentro del horario normal de clase y sin coste económico extra. Un sistema similar es perfectamente apli-

²³³ ¿Quién no hay oído la frase “tengo un oído enfrente del otro” o “fulano no tiene oído sino tiene oreja”, o “ha salido a su padre” refiriéndose a niños de muy corta edad aparentemente “poco dotados” para la música?

²³⁴ Las instituciones religiosas han tenido siempre muy claro que para que el adoctrinamiento sea efectivo la asignatura de religión ha de ser impartida en los colegios, en horario escolar, de forma obligatoria e incluso debe ser evaluada para no restarle importancia con respecto al resto de las asignaturas.

cable a instrumentos que no son de viento²³⁵. El Colegio Público el Quijote de Vallecas desarrolló hace años este tipo de enseñanza aplicada a instrumentos de cuerda, con gran éxito. El proyecto no siguió adelante por problemas económicos y organizativos. El IES Madrid Sur vemos que también ha generalizado la enseñanza instrumental haciéndola obligatoria y curricular durante dos cursos de la ESO.

Compatibilidad con nuestro sistema educativo musical.

La LOGSE supuso un cambio importante dentro del sistema educativo musical de nuestro país. Sus grandes líneas no han sido modificadas con las posteriores leyes educativas²³⁶. A grandes rasgos y en relación con el tema que estamos analizando, nuestro sistema educativo en cuanto a la enseñanza musical ofrece tres ofertas educativas bien diferenciadas:

1. Una educación musical general obligatoria impartida en los colegios e institutos.
2. Una educación oficial reglada y especializada con vistas a la profesionalización, impartida en conservatorios.
3. Una educación voluntaria reglada no oficial y de menos nivel que la de los conservatorios, que se imparte en escuelas de música.

Esta separación responde al concepto tan arraigado y ya mencionado anteriormente de que el estudio musical serio está destinado sólo a futuros músicos y que el resto de la población se debe contentar con un pequeño bar-niz musical aplicado en el colegio y desarrollable de forma voluntaria como asignatura extraescolar en las escuelas de música. Y es dentro de esta ampliación o desarrollo voluntario extraescolar donde muchos, incluidas las autoridades educativas, consideran que debe estar el estudio o práctica de los instrumentos musicales. Y aquí es donde pensamos que estriba el origen del problema. En contra de la cada vez más aceptada idea de que no existen niños

²³⁵ Esta tesis dedica un capítulo completo a esta enseñanza en grupo aplicada a instrumentos de cuerda.

²³⁶ Este tema se analiza con mayor profundidad en otro capítulo de esta tesis.

musicales y niños no musicales y de que la musicalidad, como hemos explicado en capítulos anteriores, es una característica humana y universal como pueda ser el lenguaje, todavía está muy arraigada en nuestra sociedad la idea de que el “dotado” debe aprender música en sitios especializados y el “no dotado” se debe conformar con una educación “light”²³⁷.

Ahondando en esto, Mills rechaza categóricamente la distinción entre personas musicales o no musicales e incluso la distinción entre músicos o no músicos a menos que nos refiramos a la actividad profesional. En una irónica comparación afirma que no tiene sentido este tipo de categorización en dos grupos el de los musicales y el de los no musicales: *[...] just as we do not typically speak of non-dentist, non-plumbers, non-gardeners, or non-headteachers*²³⁸ (2005, 2).

El asunto estriba, y en esto coincidimos con Mills, en saber de qué estamos hablando cuando hablamos de educación musical en los colegios, en como se entiende esa educación obligatoria y universal y en como podemos desarrollar los currículos que marca la ley.

Coincidimos con Salaman (1988) en que al hablar de lo que es musical en materia de educación nos referimos a todo aquello que tiene que ver con experiencias musicales y dentro de las que deben estar, a nuestro entender y en lugar importante, la práctica instrumental o el canto junto a la composición la interpretación o la escucha activa.

En esta misma línea Swanwick (1979) concede el mayor énfasis dentro de la enseñanza musical a la composición, a la interpretación y a la escucha, a las que denomina experiencias activas frente a otras actividades que denomina de apoyo y que son las teóricas y la adquisición de habilidades²³⁹.

²³⁷ Christina Coker, en su prefacio al libro de Mills (2005), utiliza el término “mínimo común denominador” al referirse a esta educación musical de pocas pretensiones y pocas expectativas respecto al alumnado.

²³⁸ *[...] de igual manera que no solemos referimos a no-dentistas, no-fontaneros, no-jardineros o no-directores de colegio.*

²³⁹ Estos cinco parámetros tienen su regla mnemotécnica en inglés: C(L)A(S)P (que significa abrazo), donde C es *composition*, L es *literature studies*, A es *audition*, S es *Skill acquisition* y P es *performing*.

Mills nos advierte, de nuevo con ciertas dosis de ironía, de lo que por el contrario no considera musical:

This means that classroom activities such as looking at a violin, looking at a picture of a violin, drawing a picture of a violin, learning to spell the word 'violin', or learning that the great violin composer J.S.Bach had 12 children- or that violins have four strings- are not musical experiences²⁴⁰. (2005, 2)

Sin duda la aparición de la LOGSE –gracias a la cual la enseñanza musical entró de lleno y por pleno derecho en la enseñanza general– fue un gran paso adelante. Sin embargo 20 años después de su implantación somos muchos los que hemos podido constatar que los alumnos acaban su etapa de formación escolar sin saber a penas música. Nuestra intención es analizar el porqué de esto y buscar posibles soluciones. Deberíamos replantearnos, como ha sucedido en Inglaterra tras un proceso parecido al nuestro en algunos aspectos, el porqué se enseña música en los colegios y que la respuesta no fuera porque es obligatorio. Para Mills la respuesta es:

We help the childrens who become so passionate about music that they want a career in it to achieve their goals. And we also carry on showing all the other childrens that music can be a major force in their lives, if that is what they want²⁴¹. (2005, 5)

Y deberíamos preguntarnos también si lo que estamos enseñando es realmente música. Pensamos, como hemos mencionado en varias ocasiones y en la misma línea que los autores citados en este apartado y de otros muchos autores, que una solución sería potenciar un tipo de educación “musical” en el auténtico sentido de la palabra, menos teórica que fomentara más la experiencia musical y en concreto la práctica instrumental.

²⁴⁰ Esto significa que actividades de clase como mirar a un violín, mirar a un dibujo de un violín, dibujar un violín, aprender a deletrear la palabra 'violín', o aprender que el gran compositor de música para violín J. S. Bach tuvo 12 hijos- o que los violines tienen cuatro cuerdas- no son experiencias musicales.

²⁴¹ Nosotros ayudamos a los niños que llegan a apasionarse tanto con la música que quieren estudiarla como carrera a conseguir sus metas. Y también a mostrar a todos los demás que la música puede ser muy importante en sus vidas, si es eso lo que desean.

Haciendo un balance comparativo entre los centros analizados en este capítulo encontramos que cinco de los nueve sí han sustituido el currículo normal de música por otro instrumental:

- El British Council School en el caso de la *Yamaha ClassBand* y de momento sólo para los cursos 4º y 5º de primaria.
- El Colegio Alemán para los alumnos voluntarios de la *Strecherklasse* durante tres cursos: 4º, 5º y 6º de primaria.
- El Colegio Público el Quijote aplicado a un solo grupo de 6º de primaria en la clase ya desaparecida de instrumentos de cuerda.
- El IES Madrid Sur para todos los alumnos de 2º y 3º de la ESO.
- El IES Las Rozas-1 para todos los alumnos de 2º de la ESO mediante la metodología *Yamaha ClassBand*.

En los otros 4 centros el currículo instrumental es complementario al general.

Para concluir este apartado incluimos algunas ideas y comentarios extraídos de la entrevista realizada a Ana Alberdi²⁴², coautora del capítulo *El currículo de música en el bachillerato* (Alberdi et al, 2010). Gracias a esta entrevista hemos podido comentar y aclarar puntos del citado artículo que suscitaban nuestro interés. Incluimos, muy resumidamente, algunas ideas o frases de la autora vertidas en esta entrevista. En ellas podemos reconocer que algunos de los impedimentos para la generalización de la enseñanza instrumental que cita, son los mismos que hemos mencionado en este apartado:

El perfil del alumnado que elige el bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza es variadísimo: alumnos del conservatorio, gente que estudia música en academias, y una mayoría de alumnos interesados por el teatro. Para los que se quieren dedicar a la música les sirve para convalidar y sustituir asignaturas. Este perfil tan variado, que implica necesariamente grandes desigualdades en cuanto a conocimientos musicales instrumentales dificulta mucho establecer los niveles a los que se tiene que desarrollar el currículo. Lo que parecerá muy sencillo a los alumnos que estén cursando el grado profesional del conservatorio puede parecer insalvable a aquellos que sólo tengan la for-

²⁴² Entrevista realizada el 13 de junio de 2012.

mación musical que han recibido en primaria y en la ESO y esto obligará con seguridad a rebajar las aspiraciones y a suavizar los objetivos y los criterios de evaluación [...]

Poco se puede hacer con la asignatura de Lenguaje y Práctica musical al estar programada para el segundo curso y entrar por tanto en selectividad. Esto “mata” la asignatura. En teoría el currículo de la asignatura daría cabida a una práctica musical con muchas posibilidades pero el horizonte de la selectividad lo imposibilita. Resulta evidente que esta decisión administrativa acaba con todas las posibilidades de desarrollar un programa práctico como el propio nombre de la asignatura indica. Por lo tanto o se modifica el examen de selectividad incluyendo una parte práctica, lo que parece muy difícil o se cambia de curso a la asignatura [...]

No se han podido evaluar los resultados de la reforma de la LOGSE ya que cuando se hace extensiva su implantación a todos los centros es ya en este siglo XXI, y es entonces cuando empiezan los recortes que quitan tiempo y continuidad a la asignatura en la ESO y obligan a repartir el tiempo asignado a ella en primaria entre música y artes plásticas [...]

Los chicos salen del colegio sin saber a penas música [...]

No veo posible que una clase de música se transforme en una clase de instrumento para todos los alumnos ya que habría que enseñar técnica instrumental. En el caso de que el profesor sea pianista, por ejemplo esto sería inviable²⁴³. Haría falta un equipo de profesores especializado. Es por lo tanto un problema de financiación y de método y no de currículo. También es un problema organizativo para el centro que tendría que diseñar un sistema de horarios distinto²⁴⁴[...]

En el método Orff los instrumentos se conciben como un medio sencillo y asequible para trabajar muchos aspectos musicales. Muchos centros ni siquiera poseen los medios mínimos requeridos para impartir este tipo de enseñanza. Por ejemplo, no hay espacio en el aula para desarrollar un aspecto tan fundamental de la metodología de Orff como es el movimiento²⁴⁵ [...]

²⁴³ Precisamente la empresa *Yamaha* ha desarrollado un método para enseñar a tocar teclados de forma colectiva.

²⁴⁴ Precisamente la intención de este capítulo es demostrar que muchas de estas objeciones son aparentes y que hay centros que han hecho y que hacen posible este tipo de enseñanza.

²⁴⁵ Esta frase de Alberdi indica que la educación Orff, que a muchos nos parece insuficiente, a otros muchos les parece un lujo casi inalcanzable. Nosotros creemos que cualquier instrumento

El profesorado de música de secundaria presenta un perfil muy variado: titulados superiores del conservatorio, licenciados en otras titulaciones con conocimientos musicales, profesores interesados en aspectos prácticos como la interpretación, otros por el contrario más interesados en la historia de la música, etc²⁴⁶. (Alberdi, entrevista 13/6/2012).

Motivos organizativos.

Este punto guarda estrecha relación con el apartado anterior ya que si no integramos el currículo instrumental dentro del currículo general de la asignatura de música estaremos hablando de una materia extracurricular a la que habrá que hacer sitio de una manera u otra dentro de los horarios del centro. Las opciones organizativas a este respecto que hemos encontrado en los centros analizados son las siguientes:

- Horario extraescolar. Esta es la opción más generalizada en los colegios, aunque en nuestro capítulo y debido a los criterios de selección empleados sólo aparece en dos de ellos: el Campus Musical de la Casa de Campo y el Colegio Público Adolfo Suárez. Pensamos que es la opción que menos soluciones aporta al problema por suponer una carga lectiva extra, una dedicación también extra de los padres que tienen que llevar o recoger a los niños después del colegio y limita por tanto la generalización de esta enseñanza. Por el contrario es la que menos dificultades organizativas acarrea al centro.
- Horario escolar aprovechando las horas de patio o de comida. Por esta solución han optado total o parcialmente casi todos los centros analizados.

Ventajas:

- Los alumnos no pierden horas de clase, algo que muchos padres y algunos profesores consideran poco conveniente.
- Resulta sencilla organizativamente.

puede servir para trabajar aspectos musicales sin necesidad de ser un virtuoso del mismo. Hemos visto que en centros como el Mirabal, el King's, el Británico y el colegio EEUU de América se utilizan los instrumentos de cuerda en edades muy tempranas como medio de iniciación a la música.

²⁴⁶ Esta es quizás una de las causas de la tremenda disparidad de criterios que encontramos en la enseñanza musical en los colegios e institutos. Esta disparidad es muy superior a la que podamos encontrar en otras asignaturas.

Inconvenientes:

- Los alumnos pierden esos momentos muy necesarios de descanso, juegos, deporte y socialización. Por esa razón muchos de ellos, ante la obligación de tener que optar entre la música y otras actividades, deciden dejar las lecciones de música.
 - El reducido número de horas de patio limita a su vez el número de alumnos que pueden tener acceso a esta enseñanza, aunque hay centros como el King's College que al tener un horario muy variado de recreos para los distintos cursos pueden incluir a un mayor número de niños y no experimentan este problema.
 - Supone un inconveniente para los profesores que no son del centro, que se tienen que desplazar a él para un número limitado y no siempre continuado de horas²⁴⁷. Por la misma razón anterior esto no supone tanto problema para colegios como el King's que tienen horarios variados de recreo.
 - Dificultad para organizar en los recreos las clases de grupo, orquestas, etc. Si los horarios de patio no son los mismos para todos los cursos resulta muy complicado juntar en el mismo grupo o en la misma orquesta a alumnos del mismo nivel de conocimiento musicales y esto obliga a establecer grupos por edades y no por niveles, lo que puede resultar una complicación añadida a la hora de elegir repertorios en los que todos se encuentren cómodos y motivados.
- Horario rotativo: Esta es una de las opciones por las que han optado el British Council School y alguno de los centros pertenecientes al King's College.

Ventajas:

- Posibilidad de que participe en la actividad un mayor número de niños.

²⁴⁷ En Inglés se denominan "peripatetics" a estos profesores instrumentales que van de un colegio a otro rellenando sus horarios. El significado de esa palabra en ese idioma es "itinerante" y carece de la connotación negativa que puede tener en el nuestro.

- Posibilita a los profesores externos la confección de horarios extendidos.
- Los alumnos no pierden recreo.
- Los alumnos conceden mayor importancia a la asignatura de instrumento al tener esta un status de horario parecido al del resto de las asignaturas.

Inconvenientes:

- Hay padres que no ven conveniente que sus hijos interrumpan sus otras lecciones.
- Hay profesores de otras asignaturas que se sienten molestos al ser interrumpida su clase y que consideran que este tipo de organización perjudica al transcurso normal de la clase²⁴⁸.
- A algunos alumnos les cuesta cambiar de situación sin perder la concentración. Para estos alumnos pasar de una clase de matemáticas, por ejemplo, a otra de violín y volver a la de matemáticas puede dificultar su aprendizaje
- Hay padres que consideran que con este sistema se está pagando dos veces por el mismo tiempo lectivo: una vez por la enseñanza general y otra por la musical²⁴⁹.

Tras analizar los pros y los contras anteriores, el King's College está optando paulatinamente por abandonar el horario rotativo e impartir las clases instrumentales en tiempo de patio. El British Council School opta por plantear, además del horario rotativo, nuevas opciones como las clases completas de coro o de *Yamaha ClassBand*. Estas últimas opciones parecen más conse-

²⁴⁸ En este sentido se manifestó la directora musical del Runnymede College en respuesta a nuestro pregunta de si su centro cumplía los requisitos de nuestro sondeo: *We have never been allowed to take children out of their time-tabled classes for instrumental tuition and in that sense we do not function like the British Council school. We have to fit the classes in lunch hours and after school. Nunca nos han permitido sacar a los chicos de clase para tomar lecciones de instrumento y en ese sentido no funcionamos como el British Council School. Tenemos que programar las clases en horas de comida y después del colegio.*

²⁴⁹ Aunque algo de razón no falta a este razonamiento, si nos ponemos estrictamente mercantilistas y medimos la enseñanza con "taxímetro", valga la expresión, podemos objetar que un período individual de clase instrumental equivaldría económicamente a veinticinco periodos similares de una clase normal impartida a un grupo de veinticinco alumnos.

cuentas con la importancia que se supone que conceden estos centros a la enseñanza musical instrumental ya que si esta es considerada efectivamente tan importante como para “robar” tiempo de otras asignaturas, ¿porqué no hacerla extensiva a todos los alumnos?

- Horario escolar aprovechando módulos dedicados a actividades artísticas: este es el caso del Colegio Mirabal. El centro establece módulos diarios de aproximadamente sesenta minutos de duración, a horas diferentes para cada curso en los que los alumnos optan libremente por actividades artísticas o deportivas.

Ventajas:

- Es un sistema menos selectivo que los anteriores y puede englobar a una mayor cantidad de alumnos (el 70% en el caso concreto del colegio Mirabal).
- No interfiere en el transcurso de las demás asignaturas.
- No supone la pérdida del tiempo de patio.

Inconvenientes:

- Tener que competir con la muy atractiva opción de los deportes (aunque el altísimo porcentaje de alumnos del colegio Mirabal apuntados a la actividad de música parece desmentir en cierta manera esta objeción).
- Integración dentro del currículo normal de música. Es el caso del British Council School y del IES Las Rozas-I con la actividad de *Yamaha ClassBand*, del Colegio Alemán con la *Streicherklasse* –aunque en este caso no es extensible a todo el curso–, del IES Madrid Centro, y lo fue en su momento la clase de cuerda del Colegio el Quijote.

Ventajas:

- Hace posible que todos los alumnos disfruten de este tipo de enseñanza.
- No plantea ningún inconveniente organizativo para el centro ya que se emplean las horas que las leyes de educación otorgan a la enseñanza musical.

- Inconvenientes:
 - Esta enseñanza que implica a toda la clase requiere un método y un profesorado no convencional.
 - Se sigue necesitando un tiempo aparte para poder juntar a alumnos de diferentes cursos para formar orquestas y otros grupos.

Impedimentos económicos.

Si consideramos que la educación instrumental es un lujo o un complemento, o que el colegio no es el sitio para impartirla o que es suficiente lo que estamos ofreciendo a este respecto, es decir una educación musical que todo lo más que consigue es que los niños toquen un poco el xilófono o el tambor y que finalicen sus estudios escolares siendo capaces de interpretar, en el mejor de los casos, alguna canción infantil con la flauta dulce, cualquier inversión al respecto parecerá excesiva.

Si por el contrario consideramos que es importante incluir esta educación dentro del currículo obligatorio, será el centro el que tendrá que cubrir los gastos si es privado o el estado si es público. El British Council School y el Colegio Alemán serían dos ejemplos del primer caso y el Colegio el Quijote fue en su momento un ejemplo del segundo.

En prácticamente todos los centros analizados en este estudio se ofrecen las clases de instrumento opcionales y complementarias. Los centros privados cubren los costes de la actividad con las cuotas familiares. En los centros públicos hemos visto que instituciones como la Comunidad de Madrid pueden cubrir el total o parte de los gastos debiendo los ayuntamientos y/o los padres poner el resto. Estos planes de ayuda imponen como condición para la concesión de subvenciones que la actividad sea extraescolar y por lo tanto no plantean su inclusión dentro de los horarios lectivos ni por tanto su extensión a todos los alumnos –aunque hemos visto que centros como el Quijote han sabido sortear este escollo.

Los costes de esta actividad podemos clasificarlos en dos apartados:

- Gastos de profesorado.

- Gastos en instrumentos.

En el primer caso es necesaria la contratación de profesorado instrumentista especializado si el profesor de música titular del colegio no puede hacerse cargo de esta enseñanza por falta de conocimientos. Esto nos lleva a plantearnos de nuevo qué cualificación debería ser la necesaria para dar clases de música en los colegios y cual es la que realmente se exige. Según la legislación vigente se necesita²⁵⁰:

- Grado de maestro en primaria para dar clases en primaria. Esta titulación, a la vista de los planes de estudio, no asegura una formación instrumental que vaya más allá del manejo de instrumentos Orff y a un nivel rudimentario.
- Licenciatura o grado superior de instrumento para impartir clases de música en ESO y Bachillerato. Esto tampoco asegura que el profesor tenga una sólida formación instrumental a menos que sea titulado superior por el conservatorio.

Por lo tanto una mayoría de los centros se verían obligados a contratar profesores especialistas al carecer sus profesores de música de la formación necesaria para este tipo de enseñanza. Este problema se podría subsanar mediante una solución muy positiva desde el punto de vista educativo: la colaboración de profesores especialistas con profesores de aula. Esto es ventajoso para ambas partes ya que supone una complementariedad de conocimientos pedagógicos e instrumentales que beneficia a ambos profesorados y al alumnado.

En el caso concreto de los centros analizados encontramos diferentes soluciones al problema:

- BCS, Colegio Alemán, Colegio Mirabal y King's College: profesorado especializado contratado por el centro.

²⁵⁰ Para obtener la titularidad de la plaza para centros públicos es necesario superar unas pruebas, una de ellas de interpretación instrumental. No se exige para la misma ni un nivel ni un instrumento determinado aunque se indica que se valorará la dificultad del repertorio escogido y la dificultad del instrumento. Estas pruebas prácticas suponen un porcentaje no muy importante de la puntuación.

- El Colegio Alemán y el King's College tienen además profesores externos autónomos.
- El C. P. el Quijote contaba con el profesor titular del centro y especialista externos contratados por la AMPA con subvenciones de la Comunidad de Madrid.
- IES Madrid Sur y IES Las Rozas-I: profesor titular del centro.
- El Campus Musical Casa de Campo contrata a su profesores a través de una empresa de servicios con subvenciones de la Comunidad.
- C.P. A. Suárez contrata a profesores externos a través de la AMPA.

La oferta de instrumentos por parte de los centros analizados es muy variada siendo el BCS y el Colegio Alemán los que presentan una mayor variedad. Los instrumentos de cuerda son los más ofertados, estando presentes en 6 de los 9 centros.

Con respecto a la adquisición de los mismos encontramos varias opciones:

- El alumno compra el instrumento: Mirabal, King's College, BCS, Alemán y Campus.
- El colegio compra los instrumentos: Británico (*ClassBand*), Quijote, Alemán (*Streicherklasse*), Madrid Sur.
- Instrumentos cedidos por *Yamaha*: A. Suárez y IES Las Rozas-I.

Una de las mayores objeciones que presentan muchos centros e incluso muchos profesores de música, es que no es factible la generalización de esta actividad debido entre otras cosas al elevado coste de los instrumentos. Esta objeción no está del todo fundada si se analiza el tema en profundidad. Hemos hecho un cálculo sobre el coste de una dotación de instrumentos de cuerda para una clase de 24 alumnos en la que se incluyen:

- 14 violines (85 euros/u)
- 6 violas (132 euros/u)
- 4 violoncellos (235 euros/u)

El precio total es de 2922 euros²⁵¹. Si estimamos una duración media de estos instrumentos de diez años y los asignamos, por ejemplo, a un programa

²⁵¹ Los precios los hemos extraído del catálogo del proveedor alemán Thomann.

de enseñanza instrumental para alumnos de ESO de tres cursos de duración serían usados por 72 alumnos cada curso con lo que el gasto por alumno y por curso quedaría reducido a 4 euros. Esta insignificante cifra sería aún menor para centros en los que haya más de una clase por curso .

Comparemos estas cifras con lo que costaría dotar de instrumentos Orff a una clase de 24 alumnos. Buscamos presupuesto con el mismo proveedor e incluimos en él:

- 1 xilófono bajo (444 euros)
- 2 xilófonos alto (198 euros/u)
- 4 xilófonos sopranos (159 euros/u)
- 2 carillones (46 euros/u)
- 1 metalófono bajo (435 euros)
- 2 metalófonos alto (295 euros/u)
- 4 metalófonos soprano (145 euros/u)
- 1 timbales pequeños (366 euros/u)
- 24 flautas de pico (7 euros/u)
- Instrumentos varios de pequeña percusión (305 euros total)

El presupuesto total es de 4012 euros, es decir 1000 euros más caro que lo que costaría dotar a la misma clase con instrumentos de cuerda.

En el caso de la dotación para instrumentos de banda para las clases de *Yamaha ClassBand* hemos hecho un cálculo basado en premisas similares y el gasto por alumno y por curso es de 43 euros²⁵². Esta cifra, aún siendo superior a la de los instrumentos de cuerda, no es inabordable y se reduciría aún más si contáramos con más de una clase por curso.

	Instrumentos <i>ClassBand</i>	Instrumentos de cuerda	Instrumentos Orff
Coste total para una clase de 24 alumnos	30.847 euros	2922 euros	4012 euros
Amortización en diez años por alumno/curso	43 euros	4 euros	16 euros

²⁵² En los apéndices aparece un presupuesto detallado.

Cinco de los nueve colegios analizados en este capítulo son públicos y cuatro privados. Esto desmiente la idea de que estas clases sólo se las pueden permitir los centros privados con alumnado de alto poder adquisitivo. Los centros públicos aquí citados han buscado sus propias fuentes de financiación aprovechando el presupuesto del departamento, que no suele ser muy grande, desviando en algunos casos algunas partidas como es el caso del IES Madrid Sur, empleando el dinero de las subvenciones que concede la Comunidad de Madrid en el caso del C.P. el Quijote o sirviendo de experiencia piloto promocional a la empresa Yamaha como es el caso del Colegio Público Adolfo Suárez y el IES Las Rozas-1. Como dice Malbrán:

Si la institución otorga a la educación musical la importancia que posee, los inconvenientes pueden ser resueltos del mismo modo que se arbitraron soluciones cuando se implantó en las escuelas la práctica informática. (2007,47)

Hay otras maneras de enfocar la rentabilidad de estas propuestas educativas ya que son muchos, y no exclusivamente económicos, los beneficios derivados de generalizar en los colegios este tipo de enseñanzas musicales:

- Ventajas para el alumno:
 - Pueden iniciar una afición musical que perdurará.
 - Ayuda a descubrir posibles talentos que podrán desarrollar, si quieren, carreras musicales profesionales.
 - En muchos alumnos se ha observado que estas clases provocan en los alumnos un entusiasmo que hace que valoren más la asistencia al colegio.
 - Suponen, en cualquier caso, una experiencia formativa beneficiosa en muchos aspectos.
- Ventajas para el centro:
 - Fomentar las relaciones sociales entre los alumnos que participan en estas clases o ensayos.
 - Facilitar las relaciones con las familias a través de los conciertos públicos.

- Facilitar, a través de la música, los intercambios con otros centros.
- Enriquecimiento de la vida cultural del centro. En casi todos los colegios analizados se realizan con cierta frecuencia actuaciones de los grupos u orquestas en actos internos como fiestas o asambleas y también actuaciones externas de cara al público. Encontramos dos excepciones por motivos distintos: en el Campus Casa de Campo el hecho de que estas enseñanzas sean exclusivamente extraescolares hace que su existencia sea desconocida por parte de la mayoría del alumnado y de los profesores del colegio. Todo esto dificulta la integración en la vida normal del colegio. El IES Madrid Sur tampoco prodiga sus actuaciones porque, como dijimos en su momento, el profesor encargado de la asignatura no considera que los alumnos tengan nivel suficiente para actuar en público.
- Mejora la imagen exterior del centro con todas las ventajas competitivas que esto supone.

Los centros educativos, sobre todo los privados, rentabilizan la inversión en educación instrumental a través de la buena imagen externa que de ellos ofrecen sus orquestas, coros y demás grupos instrumentales cuando actúan cara al público. Este hecho entraña el peligro de que se pueda conceder más importancia a la preparación de las actuaciones con vistas a estos conciertos que al hecho pedagógico y formativo en sí. Es por esto que la elección de los programas para los conciertos puede ser un tema controvertido que nos obliga a plantearnos las siguientes cuestiones:

- ¿La orquesta es un medio o un fin?
- ¿El concierto es el objetivo?
- ¿Deben tocar en los conciertos todos los estudiantes aunque no hayan practicado y aunque no se sepan las piezas?
- ¿Las orquestas y grupos se deben establecer por niveles o por cursos?
- ¿Deben intervenir los estudiantes en la elección de los programas?

Hay que tener en cuenta que una orquesta es algo que da prestigio a una institución educativa y a veces ésta puede convertirse en la razón principal para que se invierta en ella. Si ésta es la única razón de su existencia todas las preguntas están contestadas: el concierto es el objetivo fundamental y sólo deben participar en él los estudiantes más brillantes y más trabajadores, sean del curso que sean, interpretando los programas elegidos por el centro.

Si pensamos que, aparte de la importancia cara al público que tienen los conciertos, participar en las orquestas supone además y sobre todo una experiencia enriquecedora para el estudiante sean cuales sean sus aptitudes musicales, debemos de considerar otro tipo de respuestas.

Podemos diferenciar entre dos tipos de actuaciones: las internas y las externas. Un concierto, por ejemplo, en la clausura de la presidencia española de la Comunidad Europea ante miembros del Gobierno, con los medios de comunicación presentes, en el que se interpreta el himno europeo²⁵³ es un concierto de compromiso en el que se entiende que deben participar sólo los estudiantes más aventajados y más trabajadores que son los que llegan a controlar esa pieza. Un festival en el colegio dirigido a las familias de los alumnos y a sus compañeros es una estupenda ocasión para que todos los estudiantes participen y para esto es necesario que la elección de repertorio sea adecuada al nivel de los intérpretes.

Cuando se trabaja con estudiantes de distintas edades y niveles que se juntan para interpretar un repertorio común se hace necesario muchas veces adaptar el repertorio facilitando alguna de las voces para permitir que participen todos los alumnos. Si aceptamos este criterio de que todos los alumnos, independientemente de su nivel instrumental, pueden participar en la interpretación de la misma obra adaptando ciertas voces, podemos acordar que una orquesta se pueda formar mezclando a alumnos de diferentes cursos y niveles, aunque siempre resulta más fácil una organización por cursos debido a la coincidencia de horarios para los ensayos.

²⁵³ Hemos puesto como ejemplo un caso real en el que participaron conjuntamente las orquestas del British Council School, del Liceo Francés y del Colegio Alemán.

Pero cualquier solución tiene sus pros y sus contras. En este tipo de enseñanza ocurre con frecuencia que estudiantes de corta edad tienen un nivel instrumental mucho mayor que otros de edades más avanzadas y por tanto se aburren o carecen de estímulo si sólo participan en los grupos de niños de su edad. A veces una solución intermedia consiste en llamarlos a que participen como invitados en los grupos de los mayores. Por el contrario, en el caso de estudiantes de más edad cuyo nivel instrumental está por debajo de la media de su grupo bien porque han empezado más tarde, porque practican menos o porque sus aptitudes no son tan grandes, no suele funcionar invitarles a ensayar con grupos de alumnos menores y la solución es hacerles participar con partes más sencillas animándoles a que progresivamente se atrevan con otras más difíciles.

Por todo lo dicho, no creemos que la financiación de las clases instrumentales sea un obstáculo insalvable si existe una preocupación real por impartirlas. Haría falta que las administraciones públicas concedieran una mayor importancia y consideración a la asignatura de música y no parece que sea esto precisamente lo que ha sucedido con la última reforma educativa. Lo que hemos podido observar en más de una ocasión es que todo depende de la determinación y de la insistencia de algunos profesores y del apoyo que reciban de sus propios centros.

Necesidad de nuevos planteamientos metodológicos.

El tradicional y generalizado planteamiento de clases individuales de instrumento es de difícil aplicación dentro de la enseñanza escolar si queremos que la enseñanza instrumental sea de verdad generalizada, ya que resulta prácticamente inviable por razones organizativas de horarios y por motivos económicos. Por otro lado, si pretendemos desarrollar un aspecto importantísimo del currículo musical como es la interpretación en grupo, las clases individuales resultan obviamente insuficientes.

El esquema, para muchos inamovible, de la enseñanza individual tiene razón de ser en la enseñanza del piano, instrumento que durante mucho tiempo

ha sido el más elegido por los aficionados, entre otras cosas por ser un instrumento muy completo que ofrece grandes posibilidades pedagógicas y de repertorio. Juntar en una clase 20 pianos sería impensable a menos que empleemos como sustitutivo teclados electrónicos. En cambio, cualquier otro tipo de instrumentos de cuerda, viento o percusión tiene en su propia naturaleza la capacidad, cuando no la necesidad, de ser interpretado en grupo. Por eso pensamos que las reticencias que presentan muchos profesores a la enseñanza en grupo sólo se justifican por la falta de conocimiento de sistemas que la hacen factible.

Estos sistemas se vienen aplicando en nuestro país desde hace muchos años en las escuelas de música de las bandas y en otros países como el Reino Unido, Alemania o Estados Unidos, por poner unos ejemplos, se aplican a la enseñanza en colegios de instrumentos de cuerda o de viento.

De los nueve centros analizados en este capítulo tres de ellos ofrecen enseñanza instrumental en grupo como única opción: el Adolfo Suárez, el IES Madrid Sur y el IES Las Rozas-1. Los seis restantes ofrecen enseñanza tradicional individualizada y además presentan clases de instrumentos de cuerda²⁵⁴ en grupo para algunos de sus cursos.

Tenemos que diferenciar entre las clases “en grupo” –en las que se aprende conjuntamente todo lo referente al instrumento: técnica, interpretación, repertorio, improvisación, etc.– y las llamadas “clases colectivas” o “clases de orquesta”, donde los alumnos de la misma o de diferentes especies instrumentales se juntan para interpretar en grupo. Estas clases colectivas o de orquesta sí están consideradas en la enseñanza reglada oficial considerándose un complemento de la enseñanza individual pero nunca un sustituto de ella. Todos los centros analizados ofrecen este segundo tipo de clases colectivas.

Refiriéndonos aquí a las primeras de ellas, podemos ver cómo se llevan a cabo en cada uno de los centros analizados:

²⁵⁴ Como dijimos en su momento al hacer el análisis metodológico de los centros seleccionados, hemos elegido la enseñanza de instrumentos de cuerda para poder establecer comparaciones entre los centros.

- British Council School. Las clases en grupo de instrumentos de cuerda sólo se dan en los cursos de educación infantil²⁵⁵. Son grupos de aproximadamente 10 alumnos de violín o de cello dirigidos por dos profesores de cuerda –uno de ellos hace además funciones de pianista. A partir de primaria se adopta el sistema individualizado de clases ya que no hay consenso entre los profesores de cuerda sobre la conveniencia de continuar con las clases en grupo. Teniendo en cuenta la reciente introducción de las clases de *Yamaha ClassBand*, es posible que en el futuro se pueda adoptar un sistema similar para la enseñanza de instrumentos de cuerda.
- Colegio Alemán. Emplea un método mixto para la *StreicherKlasse*: por una lado clases de cuerda en grupos mixtos instrumentales (violín, viola, cello y contrabajo) de 27 alumnos voluntarios de entre 9 y 12 años impartidas por un solo profesor, y por otro un complemento para estos mismos alumnos de media hora semanal en clases de dos alumnos.
- Colegio el Quijote. Contó en su momento con clases de cuerda mixta en grupos de alrededor de 25 alumnos –una clase completa de primaria– impartidas por dos profesores de cuerda apoyados por un maestro de música.
- Colegio Mirabal. Los alumnos matriculados en las enseñanzas no oficiales pueden optar por las clases de cuerda individuales o en grupos de dos o tres alumnos.
- Campus Casa de Campo. El único centro de este campus que ofrece enseñanza de instrumentos de cuerda es el Colegio Estados Unidos de América. Mantiene el esquema de la enseñanza oficial consistente en clases individuales y un complemento de clase colectiva que no responde por lo tanto al concepto del que estamos hablando de enseñanza en grupo.
- King's College. Es muy parecido en cuanto a metodología al Colegio Británico. Las clases de violín en grupo sólo se dan como iniciación en educación infantil y 1º de primaria a grupos de 6 a 7 alumnos que cuentan con un profesor de violín y con un pianista acompañante.

²⁵⁵ En marzo de 2014 se acaba de poner en marcha una experiencia piloto en la que clases completas de 24 alumnos de reception (5/6 años) realizan una iniciación musical empleando el violín como instrumento.

En cuanto a las propuestas metodológicas de enseñanza en grupo que hemos presentado en este capítulo podemos concluir:

- Que no existe una aceptación unánime de este tipo de enseñanza en grupo. Pensamos, como ya hemos mencionado anteriormente, que uno de los motivos principales para estas reticencias es la falta de conocimiento o de preparación para este tipo de clases por parte del profesorado. Por este motivo la empresa Yamaha ofrece unos seminarios para los profesores que van a impartir este tipo de enseñanza. En el Reino Unido, donde se está extendiendo este tipo de enseñanza a todos los colegios, el estado costea también seminarios a los profesores interesados. Llegados a este punto, debemos volver a recalcar que una gran parte del profesorado proveniente de las escuelas de magisterio finaliza sus estudios universitarios con escasísimos conocimientos instrumentales y que, por otro lado, los profesores que provienen del conservatorio, aunque están más formados instrumentalmente, carecen en muchos casos de la preparación para impartir estas clases ya que este tipo de enseñanza no se considera e incluso es denostada por muchos profesores.
- Que muchos profesores la consideran útil sólo como complemento de la enseñanza individual.
- Que se concibe su utilidad sólo para edades tempranas y como una iniciación al aprendizaje del instrumento.
- Que suele requerir la participación de más de un profesor y de un pianista acompañante.
- Que hace viable la generalización a todos los alumnos de la enseñanza instrumental.

Para finalizar con el análisis comparativo entre los centros estudiados hablaremos del tema de los exámenes que se realizan a los alumnos de instrumento. Encontramos diversas opciones:

- Sin evaluación: Campus Casa de Campo, A. Suárez.
- Evaluación interna: C. Alemán, Madrid Sur, BCS, IES Las Rozas 1. Estos centros tienen incluida la asignatura instrumental dentro del currículo normal.

- Exámenes externos (ABRSM, Trinity College, Rock School): BCS, C. el Quijote, Mirabal, King's College.
- Exámenes de música oficiales: Mirabal.

Vemos por tanto que la opción de exámenes externos está muy extendida —4 de los 9 colegios²⁵⁶.

Los alumnos se presentan a estos exámenes de forma voluntaria. Podemos encontrar argumentos en contra y a favor de ellos y conviene considerar que lo que a unos puede resultar beneficioso puede no serlo tanto para otros.

Argumentos contrarios:

- En opinión de Mills estos exámenes pueden provocar un mal entendimiento para algunos padres sobre lo que es esta enseñanza y lo que significa aprender a interpretar: *He sees examination certificates, rather than performances, as the goal of performance training (2005, 66)*²⁵⁷.
- La misma autora opina, y puede ser considerado también un argumento contrario a estos exámenes, que pueden coartar la creatividad de los alumnos si preparan estas pruebas o son preparados por sus profesores para satisfacer las supuestas expectativas de los examinadores.
- La negativa experiencia personal que para muchos estudiantes de música de los conservatorios²⁵⁸ han supuesto los exámenes instrumentales. Año tras año se han sentido despiadadamente juzgados lo que ha provocado que muchos de ellos²⁵⁹ abandonaran la música.
- Hay pocas asignaturas como las instrumentales en las que la evaluación continua sea tan justificable. El contacto con el estudiante es muy personal y

²⁵⁶ Hemos contactado con la ABRSM para solicitar datos del número de alumnos de la Comunidad de Madrid que se presentan a los exámenes a través de colegios. Tenemos una información del total de alumnos matriculados en 2012: 1238 candidatos sin especificar si provienen de colegios, escuelas de música o individuales ya que no lo tienen clasificado de esa manera en su base de datos.

²⁵⁷ *Él [un padre] ve los certificados de examen, más que las actuaciones, como el objetivo de la preparación como intérprete.*

²⁵⁸ Entre los que nos incluimos.

²⁵⁹ Afortunadamente el sistema tradicional de examen en el que el alumno ya desde los ocho años se sometía al juicio de un tribunal, ha sido sustituido, en la mayoría de los casos, por una audición pública.

en muchas ocasiones muy duradero. En muchos casos el profesor es testigo cercano de todo el desarrollo del alumno desde la infancia a la madurez.

Argumentos a favor:

- Se trata de pruebas de nivel a las que el estudiante se presenta cuando se considera preparado para superarlas. Por tanto, no es obligatorio examinarse todos los años ni hacer todos los cursos uno tras otro. En estas condiciones y como los criterios de examen son claros, el estudiante que decide presentarse de acuerdo con su profesor, tiene casi todas las posibilidades de éxito, resultando por tanto el examen un reconocimiento a sus esfuerzos y por tanto una especie de premio.
- Muchas veces, y aunque esto no debería ser así, la proximidad del examen supone para el estudiante una motivación para hacer el esfuerzo que quizás no haya hecho durante el curso. Esta tendencia será difícil de cambiar mientras los alumnos sigan acostumbrados a esta misma dinámica en el resto de sus asignaturas.
- Los exámenes pueden servir a los profesores y a los padres como una auditoría externa que indica si se están haciendo bien las cosas.
- Aunque las comparaciones son odiosas, estos exámenes permiten a los estudiantes compararse con otros alumnos del conservatorio que a veces, con cierto aire de superioridad, les preguntan en qué curso están. También son indicativos de nivel aceptados internacionalmente y por lo tanto permiten al alumno inscribirse en cursos de verano, por ejemplo, o participar en orquestas apropiadas a su nivel.
- A partir del grado 6, estos certificados –que están reconocidos por las autoridades educativas británicas y de otros países– conceden créditos a los estudiantes para ingresar en la universidad.

Encuesta a profesores de instrumento de los centros analizados.

Además de las entrevistas realizadas a los responsables musicales de los centros analizados en este capítulo, hemos entregado 22 cuestionarios de

encuesta²⁶⁰ a otros tantos profesores de música de estos centros. Hemos recibido 16 contestaciones.

Los encuestados son todos profesores de instrumento con distintos tipos de contrato según los centros y con diferentes niveles de implicación con los mismos. Al ser una muestra de población de reducido tamaño los resultados no son significativos estadísticamente pero nos han aportado ideas y motivos de reflexión.

Pasamos a valorar a continuación los resultados de estas encuestas.

1.¿Conoces otros casos de colegios que tengan integrada la enseñanza instrumental dentro del horario escolar? (en caso afirmativo cítalos).....

No....14 respuestas.
Sí.....2 respuestas.

Son citados sólo el King's College y el colegio Mirabal²⁶¹.

2. Cita las ventajas que puedas encontrar de incluir las lecciones instrumentales dentro del horario de clases.

Sólo dos de los dieciséis profesores encuestados consideran que no ven ninguna ventaja. El resto cita las siguientes:

- Para los padres supone no tener que llevar y recoger a sus hijos de otros centros.
- Los alumnos disponen de tardes más libres o lo que es lo mismo, no supone una carga lectiva extra.
- Facilita el acceso a esta enseñanza a todos los estudiantes interesados.
- Para muchos alumnos va a ser la única oportunidad de hacer música.

²⁶⁰ El documento de esta encuesta se puede ver en los apéndices.

²⁶¹ Teniendo en cuenta que la mayoría de profesores encuestados están o han estado pluriempleados en otros centros, esta respuesta parece confirmar que la enseñanza instrumental incluida dentro del horario escolar no es práctica usual en nuestro entorno.

- Hace que el instrumento se considere un elemento normal de su enseñanza y no una rareza exclusiva de una élite que estudia en el conservatorio u otros centros.
- Posibilita la integración de la música como parte estructural de la enseñanza general.
- A los profesores de instrumento les da la posibilidad de impartir clases por la mañana y entre semana.
- La música se toma más en serio.
- Los alumnos pueden utilizar el recreo para las actividades propias de este periodo.

3. Cita los inconvenientes.

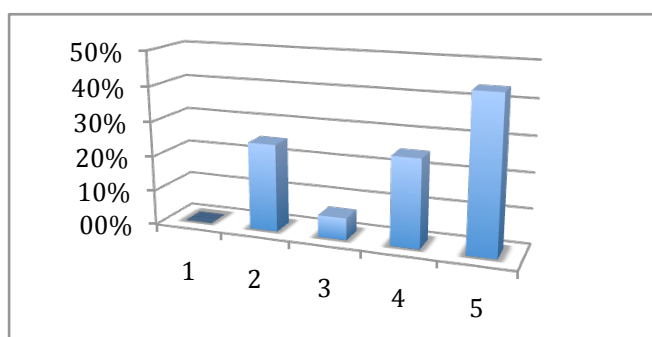
Los inconvenientes señalados por los encuestados son los siguientes:

- El hecho de que los estudiantes estén entrando y saliendo de sus clases para ir a clase de instrumento²⁶² supone una interrupción que puede perturbar a los demás alumnos y a los profesores. El alumno, en teoría, es responsable de saber a qué hora tiene que ir a su clase de instrumento. Esto, que funciona bien con unos, no funciona tan bien con otros por motivos que van desde el despiste, la falta de interés, hasta el hecho de no atreverse a veces a pedir permiso a su profesor para salir de clase. Esto hace que el profesor de instrumento tenga en muchos casos que buscar uno por uno a los estudiantes lo que supone, además de un esfuerzo añadido, una pérdida de tiempo de clase. En muchas ocasiones el estudiante no se encuentra en su clase porque está asistiendo a otras actividades que no forman parte de su horario normal y pierde así su clase semanal de instrumento.
- Algunos profesores de otras asignaturas consideran que es más importante lo que ellos están enseñando que las lecciones de música y ponen impedimentos al alumno para que asista a estas clases de instrumento.
- Sacar al alumno de clase dificulta que este desconecte de su actividad anterior y que se centre en la música.

²⁶² La mayoría de las respuestas a este apartado, al igual que esta, se están refiriendo específicamente al horario rotativo.

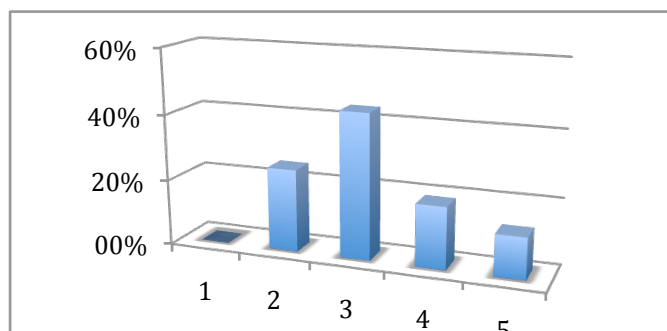
- Los estudiantes pierden tiempo de clase de otras materias y esto para algunos es difícil de recuperar. Sobre todo en cursos avanzados de secundaria, se observa mayor absentismo de estudiantes a las clases instrumentales porque están más presionados por los exámenes y no quieren perder clase al considerar que esto va a afectar negativamente a sus calificaciones.
- Si las aulas de música no están bien insonorizadas se puede interferir acústicamente con otras clases.
- Si estas clases no están subvencionadas o no forman parte del currículo normal del colegio sólo se benefician los alumnos que pueden pagarlas.

4. *¿Te sientes respaldado/a por la dirección? (valora de 1 a 5 siendo 1 nada, 2 algo, 3 suficientemente, 4 mucho y 5 totalmente).....*



Cerca del 69% de los encuestados se sienten muy o totalmente apoyados por la dirección del centro. Esto no es de extrañar teniendo en cuenta que hablamos de una actividad que no viene impuesta por las administraciones educativas y que por lo tanto los centros en los que se desarrolla han tenido que contar obligatoriamente con el permiso y el apoyo de la dirección.

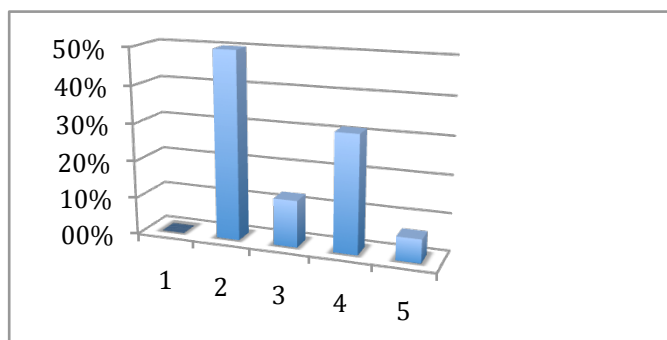
5. *¿Te sientes respaldado por el resto de los profesores que no son de música? (valora de 1 a 5).....*



- 1: nada
- 2: algo
- 3: suficientemente
- 4: mucho
- 5: bastante

Según estas respuestas establecemos una moda de 3, lo que supone una apreciación suficiente del apoyo que dan el resto de los profesores del colegio a esta actividad. La conclusión que se puede deducir de estos datos y de los comentarios de los profesores de instrumento es que, en general y reconociendo que con horarios como el rotativo se puede perturbar el normal funcionamiento de las otras clases con las interrupciones para buscar a los estudiantes para sus lecciones, la actitud del resto del profesorado es positiva con ciertas excepciones. Hay profesores de música que señalan que estas reticencias van creciendo según se pasa de educación infantil a primaria y de ahí a secundaria. Algunos profesores indican que el motivo de que esto ocurra es la mayor presión a la que se ven sometidos para completar los programas de estudio y obtener buenos resultados académicos. Otra de las razones que se citan para que algunos profesores no concedan la importancia debida a la enseñanza instrumental en el colegio es la falta de conocimiento de lo que realmente se está haciendo. La política de hacer conciertos más de cara al exterior y a los padres que a la propia comunidad escolar puede ser una de las causas de este desconocimiento.

6. *¿Consideras que cuentas con los medios necesarios para desarrollar tu trabajo de profesor? (valora de 1 a 5 e indica qué crees que hace falta).....*



- 1: ninguno
- 2: algunos
- 3: suficientes
- 4: muchos
- 5: bastantes

El 50% de los encuestados opinan que cuentan con menos medios de los que consideran suficientes. Esto indica un claro descontento del profesorado a este respecto. Citamos lo que se señala como carencias más importantes:

- Aulas insonorizadas o mejor insonorizadas.
- Mayor equipamiento informático: software especializado, portátiles.
- Estudio de grabación.
- Biblioteca musical.
- Renovación de instrumentos.
- Un coordinador/a.
- Más tiempo de clase.
- Más tiempo de ensayo.
- Mejores condiciones de ensayo: mejor y más espacio y mejor equipo.
- Presencia de un pianista para las clases de grupo.

7.¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? (contesta sí o no o matízalo).

-La enseñanza instrumental debe ser responsabilidad de los conservatorios y escuelas de música.....

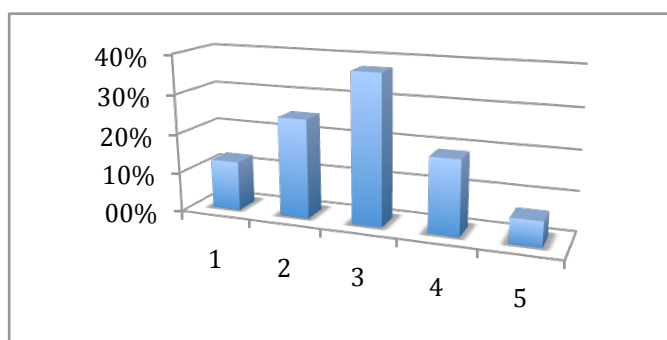
Sí.....	0
No.....	15

-La enseñanza instrumental debería estar incluida en el currículo de música en los colegios.....

Sí.....	15
No.....	1

La respuesta a las dos preguntas es prácticamente unánime. Pero lo que parece tan evidente a los profesores aquí consultados no lo es tanto fuera de este ámbito. Hemos oído con demasiada frecuencia y en distintos ambientes educativos la aseveración categórica de que la música se tiene que estudiar en el conservatorio o en las academias. Nuestras propias leyes de educación parecen también defender esta línea de pensamiento. Estudiando el ejemplo de otros países no lejanos a nuestro entorno sociocultural llegamos a la conclusión de que este tipo de afirmaciones sólo se sustentan debido a la falta de tradición al respecto que existe en nuestro país.

8.Valora de 1 a 5 el grado de innovación que encuentras en la enseñanza instrumental dentro de tu entorno profesional.....



- 1: nada
- 2: algo
- 3: suficiente
- 4: mucho
- 5: bastante

Aquí podemos ver que las opiniones están más divididas. Según estas respuestas establecemos una moda de 3 es decir suficiente. Esta pregunta ha venido motivada por la duda del autor, basada en la experiencia propia, de has-

ta qué punto se perpetúan en la enseñanza instrumental los métodos o clichés heredados del pasado. La población entrevistada no es suficientemente amplia para llegar a conclusiones que puedan tener cierta validez, ni las respuestas obtenidas son suficientemente aclaratorias.

9. Comentarios.

Añadimos a continuación los comentarios textuales que algunos encuestados han escrito en este apartado de la encuesta:

El respaldo de la dirección ha habido que ganárselo a pulso. Empezamos no teniendo aula de música hace veinte años y ahora tenemos una de las mejores. Hay que incluir la enseñanza instrumental, al menos el grado elemental, en el currículo de forma prioritaria. El centro ha hecho una gran inversión en infraestructuras. No sería fácil o viable introducir la enseñanza instrumental dentro del currículo.

CAPÍTULO 4: LA LEGISLACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA. LA COMUNIDAD DE MADRID COMO PARADIGMA.

La educación musical en la enseñanza obligatoria. La legislación española al respecto.

En este apartado hablaremos de la legislación española concerniente a la educación musical en la enseñanza obligatoria sin entrar por lo tanto en lo referente a enseñanzas especiales como las que se imparten en los conservatorios.

Comenzaremos haciendo un breve repaso histórico de lo que han supuesto para la música las diferentes leyes de educación que ha habido en nuestro país:

La primera vez que aparece el término “música” u otro relacionado es con la Ley de Educación de 1945. La música aparece como asignatura de carácter complementario junto al canto y al dibujo. Sus contenidos, al igual que los de la asignatura de Formación del Espíritu Nacional, serán regulados por los organismos competentes –la Sección Femenina y el Frente de Juventudes, que eran los brazos aleccionadores del régimen– y no por el M.E.C.²⁶³

Con la ley de 1970 sigue sin aparecer un área específica de expresión musical y aunque se pensara que dicha formación estaría incluida en el área de expresión dinámica, en la práctica no fue así quedando ésta reducida a la expresión corporal.

Con la llegada de la democracia se transfieren las competencias a las autonomías. El Estado se reserva la obligatoriedad de una planificación general de las enseñanzas para que puedan ser homologables en todo el territorio español. Esta programación mínima supone entre un 40 y un 50% de las enseñanzas. En lo referente a la enseñanza musical aparece el Área de Educación

²⁶³ Ministerio de Educación y Ciencia.

artística en la que se engloba la música y la plástica. Esto representa un avance pero,

[...] lamentablemente dicho avance es más teórico que real, pues nunca en la escuela pública, y casi nunca en la escuela privada, esta educación musical ha llegado a impartirse. Las causas pueden ser: por una parte, la falta de una sólida preparación de los profesores de EGB, y por otra, los Presupuestos Generales del Estado y los Autonómicos no contemplan la figura del profesor especializado en Educación Artística para los centros de Educación General. (Coello & Plata, 2000, 33).

Con la L.O.G.S.E.²⁶⁴ de 1990, la música entra por primera vez de lleno en el sistema educativo de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. La razón principal de esta reforma es la adecuación del sistema educativo español a los países de la Comunidad Europea. Aparte del cambio de enfoque y de mentalidad pedagógica que aparece con esta ley, cabe destacar la importancia de que por primera vez desde los 6-7 años hasta los 15-16 los alumnos van a recibir clases de música de forma ininterrumpida e impartida por especialistas cualificados: Maestros Especialistas en Educación Musical. Con lo cual la asignatura de música deja de ser una entelequia que aparecía sólo teóricamente en los programas de E.G.B.

La música en primaria queda incluida dentro del área artística junto a las artes plásticas y el drama y se asignan tres sesiones semanales a esta área. La L.O.G.S.E. supuso un cambio importante y tuvo una buena acogida por parte de un sector del profesorado:

En el planteamiento que se hizo en esta ley, muchísimos profesores de música vimos reflejadas las corrientes más actuales de entender la enseñanza y aprendizaje de la Música y encauzadas las ideas que de una u otra manera estábamos realizando en el aula. (COAEM, 2004, 3).

²⁶⁴ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Tanto la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) de 2002, que no llegó a aplicarse por el cambio de gobierno de 2004 como la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 2006, han mantenido estos presupuestos en primaria si bien han ido reduciendo la presencia y la importancia de las enseñanzas artísticas tanto en secundaria como en el bachillerato, lo que a primera vista no augura ningún futuro halagüeño a la enseñanza artística en España. A parte de esto, como indica Gil Casado (2007), ninguna de estas leyes ha tenido en cuenta la etapa de educación infantil como susceptible de hacer en ella una intervención artística reglada, y ello ni siquiera a nivel orientativo.

Con la L.O.E desaparece la figura de Maestro Especialista en Música y será el Maestro de Educación Primaria el encargado de impartir todas las materias en este tramo educativo, quedando la enseñanza secundaria y el bachiller en manos de licenciados, ingenieros o arquitectos²⁶⁵.

Como hemos mencionado anteriormente, con la L.O.E. se produce una reducción de la presencia de la asignatura de música. En la enseñanza secundaria aparece en tres de los cuatro cursos y en el bachillerato la música no figura entre las asignaturas comunes y corresponde a las administraciones fijar las asignaturas optativas.

Una de las razones argüidas por la ministra de educación para justificar esta reducción de horas en la ESO es el elevado número de asignaturas, siendo éste uno de los motivos del fracaso escolar. Ubeda (s.f.) rebate este argumento diciendo que la ministra plantea esta afirmación como incuestionable y se pregunta en qué opiniones o estudios se basa. Plantea el ejemplo de países “punteros” en educación como son Noruega, Holanda, Finlandia o Alemania, en los que los estudiantes tienen entre 11 y 15 asignaturas, para decir que la afirmación de la ministra no tiene ninguna base. El mismo autor continúa argumentando:

²⁶⁵ El grado Superior del Conservatorio tiene hoy en día la cualificación de título superior universitario a todos los efectos.

Es un hecho que, entre los alumnos con dificultades educativas y con escasos intereses culturales, hay un considerable número que se encuentra especialmente a gusto en clase de Música, de Plástica o Tecnología; y que incluso son más competentes en una o varias de estas asignaturas que en las demás. La Música, por ejemplo, funciona también con estos alumnos mucho más como un factor de atracción hacia el sistema educativo, que como una sobrecarga. (Ubeda, s.f., 3)

El mismo autor también advierte que

Si el Ministerio desprecia a la Música, considerándola menos digna de estar presente en todos los cursos que otras asignaturas, transmitirá al alumnado y a la sociedad esa actitud despectiva,[...] (Ubeda, s.f., 3).

En general, el recibimiento por parte de los profesionales de la música y de la educación musical, a la LOE, no fue bueno, como indica la declaración conjunta de las enseñanzas artísticas ante el anteproyecto de la LOE:

Que una vez más las enseñanzas artísticas -visuales, plásticas y musicales, han sido despreciadas y marginadas como enseñanzas de categoría inferior y por lo tanto consideradas como no importantes ni significativas para el desarrollo social, cultural y económico de nuestra sociedad. (COAEM, 2005)

COAEM (2004) pide en sus reivindicaciones anteriores a la aprobación de la Ley Orgánica de Educación que se ponga fin a la constante amenaza que sufre la asignatura de Música con cada cambio en la legislación educativa.

Cerramos este apartado con una valoración externa de la salud de nuestro sistema educativo en lo referente a las enseñanzas artísticas, citando un avance del estudio para la UNESCO en colaboración con *The Australian Council for the Arts*, la *Federación Internacional del Arts Councils and Culture Agencies* (IFACCA) y el *Centre for Research in Education and the Arts del UNESCO*

Research Compendium. Tres conclusiones importantes de este estudio afectan a nuestro país:

1. Que las decisiones políticas que se toman en nuestro país en relación con la educación en las artes y las prácticas escolares van en la dirección contraria a la de los países mejor situados en el informe Pisa²⁶⁶, que han apostado por el valor de las artes en la educación (Corea, Singapur, países del Norte de Europa, Canadá, Australia). Así, los países de la OCDE que obtienen buenos resultados en el informe PISA parecen coincidir con los que tienen mejores programas educativos en artes.

2. Que los buenos programas en educación de las artes tienen un efecto positivo en los sistemas educativos que los aplican y en los estudiantes que los reciben, en especial en aquellos con más dificultades de adaptación y más desfavorecidos. Pero no se puede decir que España tenga buenos programas, ni siquiera programas específicos.

3. Que en contra de lo que está sucediendo en otros países de nuestro entorno (Australia, Canadá, Reino Unido, países del Norte de Europa) las autoridades españolas no están sabiendo ver el potencial económico de la industria de la creatividad -el quinto sector- a la hora de redefinir las prioridades del tejido industrial del país en estos momentos de deslocalizaciones. (COAEM, 2005, 2).

La educación musical en la enseñanza obligatoria. Legislación en la Comunidad de Madrid.

1. INTRODUCCIÓN.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), en su artículo 6.2, establece que el Gobierno fijará los aspectos básicos del currículo, que

²⁶⁶ Informe PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment). Lo lleva a cabo la OCDE cada tres años con pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años.

constituyen las enseñanzas mínimas con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes. En desarrollo de este imperativo legal el Ministerio de Educación y Ciencia publica Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas de cada uno de los tramos educativos. Corresponde a las autoridades educativas competentes –la Comunidad de Madrid en este caso– el establecimiento del currículo del que formarán parte las enseñanzas mínimas²⁶⁷ establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Una de las principales novedades que plantea la LOE con respecto a las anteriores leyes educativas es la incorporación de las competencias *básicas*²⁶⁸, concepto que parte del Consejo Europeo de Lisboa de 2000. La LOE las define como aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven al terminar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Se trata de un planteamiento que está enfocado en la educación integral del individuo y que piensa, no sólo en la adquisición de conocimientos teóricos, sino también de habilidades, procedimientos y actitudes necesarias para vivir y tener autonomía para solucionar los problemas con los que se pueda enfrentar en una sociedad de cambios acelerados como es la actual.

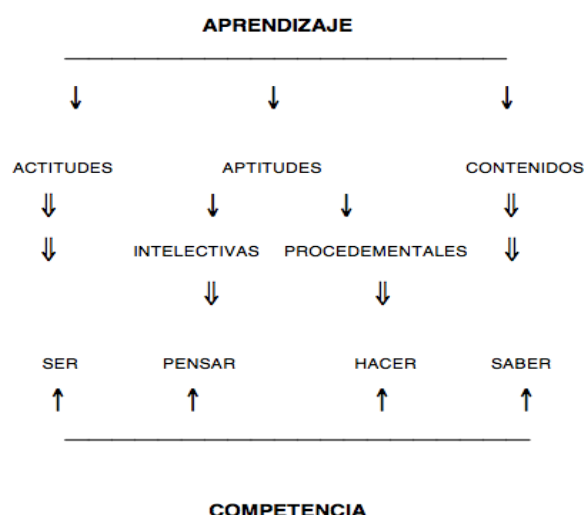
Que el modelo educativo esté basado en la adquisición de competencias básicas significa que dichas competencias se pueden y se deben abordar en cada área, incluida la música. Pero esto no quiere decir que desde la asignatura de música, por poner un ejemplo, se deban abordar todas y cada una de estas competencias. Este error lleva consigo el riesgo de establecer currículos interesantes y atractivos sobre el papel pero tan abultados que pueden restar importancia –por razones obvias de carga lectiva– a otros aspectos del área

²⁶⁷ Las enseñanzas mínimas suponen el 65% de los contenidos de cada currículo (55% para las comunidades autónomas que tienen lengua cooficial).

²⁶⁸ En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea se identifican ocho competencias básicas: matemática, en comunicación lingüística, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, en el tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender, y de autonomía e iniciativa personal.

mucho más importantes y que están relacionados con la materia de forma más directa. Así, hemos observado en los currículos analizados en este apartado algunos contenidos como el cuidado de los instrumentos o normas de salud e higiene para el cuidado de la voz o el teorema de Fourier, aspectos todos ellos que pueden restar tiempo del tan escaso dedicado en la enseñanza musical al hecho en sí de hacer música.

El siguiente esquema de Pastor nos parece que representa con claridad, la estructura de adquisición de competencias:



(Pastor, 2008, 29)

No ponemos ninguna objeción a este planteamiento educativo basado en competencias ya que los propios decretos de la Comunidad de Madrid que regulan los distintos tramos de enseñanza establecen la posibilidad de que sean los distintos centros educativos los que desarrollen y completen el currículo. Por lo tanto, la cuestión estribará en qué peso se dé a cada uno de los tres apartados del aprendizaje que señala Pastor. Si queremos que nuestros alumnos sean capaces de hacer música y no sólo de entenderla, respetarla, tener actitudes positivas hacia ella, etc., tendremos que favorecer en los currículos las aptitudes procedimentales, que son las que creemos que han sido más ignoradas. Y es desde este conocimiento de la música basado en una experiencia personal gratificante, desde donde pensamos que se podrá favorecer más el aprendizaje de actitudes y de contenidos.

Sin necesidad de grandes rebuscamientos curriculares y sin hacer de menos a otros aspectos importantes del aprendizaje musical, es fácil encontrar en la práctica musical instrumental elementos que favorecen y que hacen posible este tipo de aprendizaje de competencias. Los citaremos con detalle en el capítulo de esta tesis dedicado a la clase de cuerda y su adaptación al currículo general de música.

En países como Estados Unidos o el Reino Unido –países con mayor costumbre que el nuestro de ofrecer enseñanza instrumental dentro de los colegios– se establece una distinción entre el currículo general de música y el currículo instrumental que puede ser opcional. Estamos de acuerdo con Mills (2005) cuando advierte del peligro de compartimentar el currículo de música en cajas separadas es decir, la llamada “música de colegio” por un lado y la educación instrumental por otro. La autora incluye además una tercera caja que no debería estar separada que es la que corresponde a la música informal que los alumnos practican y viven fuera del colegio.

Si bien esta compartimentalización puede aparentemente facilitar el trabajo de los profesores ya que estos sólo se tendrán que centrar en lo suyo, no creemos que beneficie al desarrollo musical del alumno ya que cada profesor puede pasar por alto capacidades del estudiante que cree que no le competen, enseñar de nuevo lo que los alumnos ya saben o presumir que los alumnos no son capaces de asumir determinados retos²⁶⁹. En palabras de Mills:

Students quickly learn the bounds of what particular teachers expect, or do not expect, them to do-this is part of induction into an educational sistem-and may not show a teacher that they have a musical life that lies outside the box that surrounds the ambit of the teacher²⁷⁰. (2005, 75)

²⁶⁹ Hemos escuchado en numerosas ocasiones aseveraciones por parte de profesores de música del tipo de que es imposible que todos los alumnos de una clase aprendan a tocar un instrumento “serio” como el clarinete o el violín, por poner dos ejemplos, ya que no todos están dotados. Nuestra experiencia personal desmiente por completo este tipo de afirmaciones.

²⁷⁰ *Los estudiantes aprenden rápidamente los límites de lo que cada profesor en particular espera o no que hagan ellos-esto es parte de la inducción en un sistema educacional- y pueden no estar mostrándole que ellos tienen una vida musical que está fuera de esa caja que rodea el ámbito del profesor.*

Dicho esto de otra manera: un alumno puede tener un gran talento musical pero lo mantendrá oculto a su profesor si piensa que este no tiene en consideración a la música rock que es la que él practica, por poner un ejemplo.

A continuación pasamos a analizar aquellos currículos que propone la Comunidad de Madrid que están relacionados con las materias de enseñanza musical que habrán de impartirse en los distintos tramos educativos de la educación general. Pretendemos comprobar si la ley permiten un mayor desarrollo de la práctica instrumental que el que hemos observado en la práctica.

2. ENSEÑANZA PRIMARIA.

Según el decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria, el objetivo fundamental de esta es:

[...] lograr que los alumnos adquieran los conocimientos y destrezas indispensables para afrontar con éxito la educación secundaria. Para lo cual se requiere que los niños acrecienten las capacidades tradicionales como son la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la soltura en el cálculo [...] Todo ello sin menoscabo del conocimiento de al menos una lengua extranjera [...] y de la educación artística²⁷¹. (B.O.C.M., 2007, nº 126, 4).

Según este mismo decreto corresponde a los centros docentes desarrollar y completar el currículo establecido en esta norma adaptándolo a las características del alumnado. Esta misma indicación aparece en el decreto que establece el currículo para la Educación Secundaria Obligatoria.

Y el artículo 12 sobre la autonomía de los centros en su apartado 5 dice:

Los centros, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezca la Consejería de educación, [...]. (B.O.C.M., 2007, nº 126, 6).

²⁷¹ La reducción de horas dedicadas a la música con respecto a la ley anterior al integrarla con las artes plásticas ¿no es una forma de menoscabo de esta materia?

Esto mismo aparece también en el apartado 5 del artículo 16 del decreto que regula el currículo de la ESO. Queda por lo tanto abierta una puerta a adaptar y a desarrollar los currículos e incluso los horarios lectivos. Sánchez Rivas (2002) plantea este tema de forma general y distingue entre el *Diseño Curricular Base* (DCB), que es un documento elaborado exclusivamente por la administración y que tiene como finalidad determinar las experiencias educativas que la educación obligatoria ha de garantizar a todos los alumnos sin distinción, y el *Proyecto Curricular* (PC) que es un documento confeccionado por los propios centros educativos que tiene la misión de exponer el modo en que se va a llevar a la práctica el DCB atendiendo a sus elementos concretos (estructura organizativa, recursos pedagógicos del colegio, características del alumnado, opciones de metodología didáctica, etc.). Según el mismo autor el currículo debe entenderse como un espacio de experimentación:

El currículo no está terminado y nunca lo estará si realmente aspira a ser efectivo. Esto es porque el documento, al igual que nosotros cuando emprendemos un nuevo curso, parte de «supuestos». Supone cómo serán los alumnos, cuánto tiempo habrá... Pero a medida que vamos comprobando la veracidad o no de estas «pequeñas hipótesis» tenemos que ir remodelando la propuesta para que se adecue a nuestra realidad. (Sánchez Rivas, 2002,1).

En el artículo 6 en el que se establecen las áreas de conocimiento que se cursarán en todos los ciclos de esta etapa aparece la Educación Artística, sin especificar qué materias o qué ramas del arte comprende esta área. En el ANEXO del citado decreto 22/2007 se establece, entre otros, el currículo del área de Educación Artística para este tramo educativo. Están incluidas en este área la educación plástica y la musical para posibilitar, según el decreto, un “enfoque globalizado” aunque se reconoce en el mismo que tanto el lenguaje plástico como el musical constituyen ámbitos artísticos específicos con características propias. Esta fusión de las dos artes dentro del mismo área supone tener que repartir entre ellas la ya escasa carga lectiva de una hora semanal con el consecuente perjuicio para ambas.

Las enseñanzas artísticas se articulan en dos ejes: percepción y expresión. A partir de estos dos ejes se distribuyen los contenidos —en lo que respec-

ta a la música– en dos bloques: escucha e interpretación musical. En el bloque de interpretación es en el que se habla de desarrollar habilidades técnicas y capacidades vinculadas con la interpretación vocal e instrumental y de explorar materiales instrumentales de todo tipo.

Aunque el apartado 7 de los objetivos nos parece de una sintaxis algo retorcida: *Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar,[...]* el punto nº 8 es mucho más explícito y concreto: *Iniciarse en la práctica de un instrumento musical.*

El mencionado decreto desarrolla los contenidos por ciclos²⁷² y por bloques. Estos contenidos están impregnados del pensamiento pedagógico “Orffiano” pero en ninguno de ellos al hablar de práctica instrumental se especifica qué tipos de instrumentos se deben emplear, ni que deban ser precisamente los instrumentos Orff.

En resumen y en cuanto a este tramo educativo podríamos destacar:

1º. Que aunque el número de horas dedicado a la enseñanza musical –1 hora semanal– sigue siendo el mismo que con la LOGSE, en el fondo se ha reducido al tener que compartir esta hora con las artes plásticas y se ha restado, por tanto, importancia a la materia.

2º. Que se habla de la iniciación de la práctica de un instrumento musical como uno de los objetivos de la asignatura.

3º. Que no se especifica qué instrumento ni que metodología seguir. Por lo tanto queda abierta la posibilidad de otro tipo de aprendizaje instrumental distinto a la metodología Orff y que si este tipo de enseñanza se sigue imponiendo en las aulas será por otros motivos y no porque lo dicte la ley.

3. ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA.

En el Decreto 23/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria no encontramos dentro del artículo 4 de los objetivos ninguna mención específica a la enseñanza musical. El apartado "n" habla de:

²⁷² La LOE divide la enseñanza primaria en tres ciclos de dos años.

Valorar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. (B.O.C.M. 2007, nº 126, 49)

En el citado decreto consta que será La Consejería de Educación la que decidirá el horario semanal para cada una de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria, y en su artículo 6 establece qué asignaturas se cursarán en cada curso. La asignatura de música ya no estará presente en todos los cursos, sólo en 2º y 3º²⁷³. En 4º curso será una asignatura optativa²⁷⁴ con una carga lectiva de 72 horas. Esta disminución de la presencia de la asignatura en la ESO –del 50% en comparación con la anterior LOGSE– contrasta con el apartado introductorio del currículo específico de música en el que se resalta la importancia de la música en nuestra sociedad:

La música, como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, constituye un elemento con un valor incuestionable en la vida de las personas. En la actualidad vivimos en un contacto permanente con la música, sin duda, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo. (B.O.C.M. 2007, nº 126, 79).

La materia se sigue articulando, al igual que en la educación primaria, en torno a los dos ejes de percepción y expresión y estos a su vez se desarrollan en cuatro bloques en el caso de los cursos segundo y tercero:

- Escucha.
- Interpretación.
- Creación.

²⁷³ La LOE dictamina que la Música es una de las materias obligatorias que debe impartirse entre el 1º y el 3º curso y le concede una carga lectiva de 105 horas para los tres primeros cursos, modificable según las autonomías. Esto conduce a que haya autonomías en las que se imparte en un solo curso y otras como la Comunidad de Madrid en dos. En este caso corresponderían por ley dos horas semanales en 2º y otras dos en 3º.

²⁷⁴ Con la LOGSE la música era asignatura obligatoria los tres primeros cursos y optativa en 4º.

- Contextos musicales.

Y en tres bloques en el cuarto curso:

- Audición y referentes musicales.
- La práctica musical.
- Música y tecnologías.

Se desvincula la música de la más global asignatura de educación artística de primaria que unía música y artes plásticas, buscando una aproximación más diferenciada y analítica que *posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical*. (B.O.C.M. 2007, nº 126, 79)

Para Alberdi et al. (2010) una de las principales funciones de la música en la ESO es la de ofrecer al alumnado la posibilidad de tomar contacto con la experiencia musical. Para clarificar este concepto de experiencia musical tan amplio dichos autores citan el concepto de *musicking*²⁷⁵ propuesto por Small que hace referencia al acto de tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Esto significa cantar, tocar, escuchar, componer, ensayar, prepararse para actuar, etc.

En lo referente a la educación instrumental se habla del desarrollo de capacidades que faciliten el logro de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y la interpretación instrumental. En el apartado 2 de los objetivos y en lo referente al mismo tema se habla de desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación vocal e instrumental.

En los contenidos de segundo curso del bloque de interpretación se hace mención a los instrumentos sin especificar y al cuerpo –en clara referencia Orffiana– como medios de expresión musical, a las habilidades técnicas e interpretativas musicales y al interés por el conocimiento y cuidado de los instrumentos, el cuerpo y la voz.

En el mismo curso y dentro del bloque de creación se habla de improvisación vocal e instrumental tanto individual como en grupo.

²⁷⁵ Traducido al castellano como *musicar*.

En los contenidos del tercer curso del bloque de interpretación seguimos encontrando referencias a la adquisición de habilidades técnicas y a la práctica de piezas vocales e instrumentales individuales y en grupo. Se menciona en un apartado la utilización de instrumentos electrónicos.

Dentro de los criterios de evaluación de estos dos cursos se menciona la participación en la interpretación en grupo de una pieza instrumental, vocal o coreográfica.

Los contenidos y objetivos del cuarto curso, en lo referente a la música instrumental, son similares a los de los dos anteriores aplicándose en ellos habilidades técnicas en grado creciente de complejidad.

Como vemos, se trata de objetivos definidos de forma genérica que se pueden concretar de diferentes maneras según los contextos sociales o educativos:

Del diseño del currículo oficial a su desarrollo en el aula hay un largo proceso, y el desempeño más o menos exitoso dependerá de su interpretación, de la planificación realizada y de los recursos puestos en práctica. (Alberdi et al., 2010,113)

En resumen podemos obtener conclusiones similares a las citadas en el apartado referente a primaria:

1ª. Que se vuelve a reducir la carga lectiva de esta asignatura y su continuidad dejando de estar presente en todos los cursos.

2ª. Que se encuentra de nuevo entre los objetivos la práctica instrumental y el desarrollo de habilidades interpretativas. Se habla de desarrollar capacidades que posibiliten un “dominio básico” de las técnicas para la interpretación. No consta qué es lo que se considera un dominio básico y por lo tanto queda abierta esta puerta para poder establecer otros niveles más altos de ejecución instrumental que los que se suelen exigir en los colegios.

3ª. Que no se especifica qué tipo de instrumentos son los que han de enseñarse –sólo en los contenidos de tercer curso se hace mención a los instrumentos electrónicos– lo que deja de nuevo una puerta abierta al cambio.

4ª. Que la desaparición de la asignatura en 1º y el hecho de que sea optativa en 4º dificulta una continuidad en la posible enseñanza instrumental que se haya comenzado en primaria.

4. BACHILLERATO.

El Decreto 67/2008 de 19 de junio del Consejo de Gobierno establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. La finalidad de este tramo educativo que forma parte de la Educación Secundaria Postobligatoria es, según el mismo decreto:

Proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior. (B.O.C.M., 2008, nº 152, 6)

En el artículo 5 dedicado a los objetivos no encontramos ninguno que se refiera de forma específica a la educación musical y mucho menos a la instrumental. El apartado "i" habla, de forma inespecífica, de dominar las habilidades básicas²⁷⁶ propias de la modalidad escogida y el apartado "m" habla, de forma general, de desarrollar la sensibilidad artística y literaria.

El Bachillerato se organiza en tres modalidades:

- a) Artes.
- b) Ciencias y Tecnología.
- c) Humanidades y Ciencias Sociales.

La modalidad de Artes se organiza a su vez en dos vías, una de ellas referida a Artes Plásticas, Diseño e Imagen, y la otra a Artes Escénicas, Música y Danza. Esta segunda vía sustituye al anterior bachillerato de música de la LOGSE y la principal diferencia con aquel, según Alberdi et al., es que *todas las asignaturas, incluidas las específicas, son impartidas en el centro de secundaria y por su profesorado especialista* (2010, 24). Esto supone un reconocimiento del perfil profesional de la educación musical dentro del currículo del bachiller

²⁷⁶ De nuevo el término "básico" deja abierta la puerta a distintas interpretaciones.

como ocurre en otros países de Europa (Pastor, 2008). Aunque, como nunca llueve a gusto de todos, lo que a los músicos les parece poco a otros les parece desequilibrado a favor de la música en detrimento de las artes escénicas y de la danza como dice Aranguren:

Un currículo desajustado, desequilibrado, en cuya configuración se abordan los estudios musicales en primer lugar, para atender insuficientemente a los de artes escénicas, y desatender prácticamente a los de danza. (Aranguren, 2011, 61)

Las asignaturas se organizan en materias comunes, de modalidad y en materias optativas.

La música no está dentro de las materias comunes, que según el decreto:

[...] tienen como finalidad profundizar en la formación general del alumnado, aumentar su madurez intelectual y humana y profundizar en aquellas competencias que tienen un carácter más transversal y favorecen seguir aprendiendo. (B.O.C.M., 2008, nº 152, 7).

En este tramo educativo no se concede a la música una importancia instrumental como asignatura que pueda favorecer el aprendizaje de otras y sí la importancia de preparación para la profesionalización.

En cuanto a la finalidad de las materias de modalidad y según la LOE:

Las materias de modalidad del bachillerato tienen como finalidad proporcionar una formación de carácter específico vinculada a la modalidad elegida que oriente en un ámbito de conocimiento amplio, desarrolle aquellas competencias con una mayor relación con el mismo, prepare para una variedad de estudios posteriores y favorezca la inserción en un determinado campo laboral. (Real Decreto 467/2007 de 2 de noviembre, art.7).

Dentro de las ocho materias de la modalidad de Artes en su vía de Artes Escénicas, Música y Danza²⁷⁷ encontramos en primer curso una sola asignatura que es específica del estudio de la música: Análisis Musical I. En segundo curso encontramos las asignaturas: Análisis Musical II, Historia de la Música y de la Danza y Lenguaje y Práctica Musical. La carga lectiva de cada asignatura de modalidad es de 90 horas lo que supone un incremento de 20 horas con respecto a la anterior LOGSE. Los alumnos deberán estudiar en el conjunto de los dos cursos seis materias de la modalidad.

La asignatura Lenguaje y Práctica Musical que es la que *conecta más directamente con los contenidos que se han venido trabajando en la ESO* (Alberdi et al., 2010, 136), es la única de las cuatro materias de modalidad que guarda relación directa con la práctica instrumental. En la introducción de su currículo leemos:

[...] una sólida educación musical debe partir de la producción sonora.
[...] Hacer interpretar artísticamente de manera individual o colectiva es el primer paso acertado en la formación musical. (B.O.C.M., 2008, nº 152, 47)

En el mismo apartado se habla de práctica que proporciona capacidades expresivas como afinación, empaste, homogeneidad en la frase, claridad en las texturas, vivencia del pulso, etc. Todo esto se nos antoja como habilidades propias de una práctica instrumental de cierto nivel y de cierta sofisticación que parecen alejadas de lo planteado y desarrollado en cursos anteriores. No nos queda claro si es por esta razón, o más bien por la parte más teórica de esta y otras asignaturas, por lo que Aranguren habla de currículos *excesivamente ambiciosos de materias como artes escénicas o lenguaje y práctica musical, y lamentablemente teóricos como anatomía aplicada*. (2011, 61)

Según la LOE en el Real Decreto 1467/2007²⁷⁸ que organiza esta materia de Lenguaje y Práctica Musical

²⁷⁷ Además de las cuatro asignaturas específicas de música tenemos otras cuatro que son: Anatomía aplicada, Artes escénicas, Cultura audiovisual y Literatura universal. Se exige un mínimo de 10 alumnos para impartir estas asignaturas.

²⁷⁸ La Comunidad de Madrid sigue al pie de la letra el currículo incluido en este decreto.

La música tiene como finalidad la comunicación para lo que habrá que desarrollar las destrezas necesarias para la creación e interpretación de piezas vocales e instrumentales a través de las cuales se producirá el desarrollo de las capacidades expresivas del alumnado. (B.O.E.,2007, nº 266).

En el apartado de objetivos de esta asignatura se hace mención a la “expresión a través de la interpretación instrumental y vocal” y en el de contenidos se vuelve a hablar de “interpretación vocal e instrumental” sin especificar el nivel de complejidad o dificultad de las obras (sólo se menciona en el apartado de criterios de evaluación que los alumnos deberán interpretar fragmentos de obras del repertorio seleccionado por ellos mismos). Sí se hace mención por primera vez al tipo de instrumentos a emplear que son los “instrumentos disponibles en el aula”. Esta indicación, aunque deja abierta la posibilidad de que se trate de cualquier tipo de instrumento, está haciendo una clara referencia a los instrumentos Orff.

La asignatura de Lenguaje y Práctica Musical a la que nos estamos refiriendo, en el caso concreto de la Comunidad de Madrid, está programada para el segundo curso del bachillerato y esto plantea ciertos problemas²⁷⁹. Al tratarse de una materia de segundo curso está sujeta por tanto a las pruebas de selectividad y al ser eminentemente práctica requeriría un tipo de prueba acorde con su naturaleza, y este no es el caso ya que la universidad madrileña plantea un examen teórico sobre lenguaje musical al que se añade algún elemento perceptivo o de reconocimiento. El término “práctica”, según Alberdi et al. *no se aplica más que para la práctica de la escritura armónica y de la lectura en claves de fa y sol* (2010, 141). Por esta razón los profesores se ven obligados a prescindir de otros aspectos prácticos de la asignatura –sin duda más interesantes y más atractivos– para que los alumnos se enfrenten a la prueba de acceso a la universidad con mayores posibilidades de éxito.

Los alumnos deberán cursar dos materias optativas a lo largo del Bachillerato: una en el primer curso y otra en el segundo con una frecuencia de 4 horas

²⁷⁹ No es igual en otras comunidades como Galicia o Aragón en las que la asignatura se cursa durante el primer año de bachiller.

semanales. Estas optativas las fijará en este caso la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Dentro de estas materias optativas se podrán elegir materias de modalidad estando obligados los centros a ofrecer al menos una de ellas.

En la Resolución de 7 de julio de 2008 de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por la que se establecen las materias optativas del Bachillerato en la Comunidad de Madrid no aparece ninguna asignatura optativa que tenga relación directa con la práctica instrumental, y sólo una relacionada con la música que es Historia de la Música²⁸⁰ y que está vinculada a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Muy recientemente, la resolución de 10 de mayo de 2012 por la que se amplía el repertorio de materias optativas para su impartición en el Bachillerato ha incluido una nueva asignatura optativa para la modalidad de Artes Escénicas, Música y Danza que se denomina Interpretación Musical. Su currículo es eminentemente práctico e incluye práctica vocal e instrumental individual y en grupo. No hay ninguna especificación sobre qué instrumentos se emplearán ni el nivel de dificultad de las obras ni el repertorio concreto a interpretar. Se habla de “principios básicos de la técnica vocal e instrumental” y también de “elementos básicos de la interpretación artística (fraseo, articulación, dinámica, agógica)”, quedando por tanto los contenidos y los objetivos de la asignatura muy abiertos al criterio del profesor y al nivel instrumentístico de los alumnos que la escojan. Nos parece un acierto la aparición de esta optativa como un importante complemento formativo, sobre todo para los alumnos que no estudian o no van a estudiar en los conservatorios de música porque van más encaminados al arte dramático o la danza.

El número mínimo de alumnos exigido para impartir las asignaturas en un centro varía entre 10 y 15 dependiendo de la comunidad. En el caso de Madrid se requiere un mínimo de 15 alumnos.

El BOE de 28 de febrero de 2009 publicó un Real Decreto (242/2009) por el que se establecen convalidaciones recíprocas entre las enseñanzas pro-

²⁸⁰ La LOE en la Resolución de 25 de agosto de 2008 si incluye otras optativas relacionadas con la música como son Teoría y práctica del flamenco, Organología o Acústica.

fesionales de música y la ESO y el bachillerato. En el caso del bachillerato estas son:

- Análisis I queda convalidada si se ha superado el 2º curso de armonía y viceversa.
- Análisis II con el primer curso profesional de Análisis o primer curso de Fundamentos de composición o una asignatura de contenido análogo.
- Lenguaje y práctica musical con un tercer curso de instrumento²⁸¹.
- Historia de la música y de la danza queda convalidada si se han superado el 1º y 2º curso de Historia de la música y viceversa.

Asimismo la LOE establece que obtendrán el título de Bachiller aquellos alumnos que finalicen los estudios profesionales de música y superen las materias comunes del Bachillerato²⁸².

En general nos parece un avance la creación de esta modalidad de bachillerato de artes escénicas música y danza. Teniendo en cuenta que una de las finalidades del bachillerato es la preparación para el acceso a la enseñanza superior, pensamos que no es el tramo educativo más indicado para plantear la enseñanza musical instrumental generalizada pero que esta sí debe ser tomada muy en cuenta para aquellos que han optado por la modalidad de artes. Para aquellos que simultanean el bachiller con el conservatorio esta opción tiene la ventaja de aliviarles de carga lectiva gracias a las convalidaciones pero no aporta mucho más ya que los contenidos de las asignaturas están duplicados y son de menos nivel. Sí puede resultar en cambio muy útil para aquellos que no piensan acceder al grado superior de música porque piensan estudiar otras especialidades artísticas.

Podemos concluir que en los currículos de enseñanza musical de la Comunidad de Madrid que hemos analizado en este capítulo no hemos encontra-

²⁸¹ Si la convalidación se basa en equiparar contenidos o niveles parecidos, esto indicaría que un alumno que no estudie en el conservatorio tendría que conseguir en esta asignatura un nivel parecido al de un alumno de tercero de grado profesional, y por lo tanto la asignatura debería estar encaminada a esto. Ni los objetivos ni los criterios de evaluación hacen que estos niveles sean equiparables.

²⁸² Esto les da opción a continuar los estudios superiores de música que tienen categoría universitaria a todos los efectos pero no tienen la posibilidad de hacer la selectividad que les permite el acceso al resto de las carreras.

do nada que nos impida dar un mayor peso a la enseñanza instrumental en las aulas. Se requiere, además de voluntad de hacerlo, una reinterpretación de dichos currículos y una adaptación e integración de los currículos instrumentales haciendo un uso más creativo de los mismos para que a través de ellos se puedan abordar no sólo los aspectos interpretativos tradicionalmente propios de la enseñanza instrumental sino además los compositivos, la improvisación, la apreciación musical, la audición, el entendimiento y el uso de nuevas tecnologías, que son los contenidos a los que hace mención el currículo general de música. En palabras de Cavalieri:

Thus, in this context, the concept of performance needs to be broadened beyond the paradigm of the skilled instrumentalist. Musical performance embraces not only the traditional manner of playing by notation a piece by a professional Composer, but also the simplest musical utterance-including improvisation.²⁸³ (Cavalieri, 1998, 74)

Selección del curso idóneo para la implantación de la *Clase de cuerda* como propuesta alternativa al currículo normal.

Como hemos visto no existen de entrada impedimentos legales para utilizar métodos alternativos de enseñanza musical como la *clase de cuerda* que es el que proponemos en esta tesis. En primer lugar nos debemos plantear en qué curso o cursos de la enseñanza general impartiríamos el nivel inicial de la *clase de cuerda*.

En cuanto a la edad ideal para comenzar estas clases, la mayoría de los autores consultados coinciden en que esta se sitúa entre los 9 y 10 años (4º y 5º de primaria). En el Reino Unido, el plan *Wider Opportunities* ha implantado la enseñanza instrumental generalizada comenzando en *year 4* que corresponde a nuestro 3º de primaria y abarcando hasta 5º de primaria inclusive. También

²⁸³ Así, en este contexto, el concepto de interpretación necesita ser ampliado más allá del paradigma del instrumentista experto. La interpretación musical abarca no sólo la manera tradicional de tocar la partitura escrita por un compositor profesional, sino también el simple hecho de improvisar.

puede resultar orientativo el hecho de que la edad oficial para el comienzo del grado elemental en nuestros conservatorios es la que corresponde a 3º de primaria. Esta elección no es casual ya que se trata de armonizar estos estudios con la enseñanza general y porque se considera que el alumno a esa edad tiene la suficiente madurez para emprender estudios instrumentales y musicales serios con garantías de éxito.

Existe una opinión mayoritaria y coincidente respecto a la edad ideal para implantar en los colegios una educación instrumental/musical generalizada como la que proponemos. Una de las principales razones que se aducen, entre otras, es que se trata de una edad en la que el alumno no tiene demasiadas ofertas de actividades extraescolares y está ansioso de experiencias nuevas. El siguiente párrafo expresa la importancia de que el alumno llegue a secundaria (donde se va a encontrar con un amplio rango de actividades interesantes) habiendo tenido ya esta experiencia musical:

Learning to play an instrument and / or to sing requires effort and persistence. Starting at an early age, preferably at least two years before secondary school, and allowing pupils to learn instruments of their choice, helps considerably towards nurturing and developing commitment. An early start can also help children to reach a self-perceived 'acceptable level of attainment' prior to adolescence and a range of competing interests²⁸⁴. FMS (2000,10).

Estando de acuerdo con este planteamiento, no encontramos justificada la opinión de Valcárcel (2012) de que la edad óptima para comenzar un proyecto de cuerda sea a los once o doce años, porque pensamos que esta edad no concede tiempo suficiente al alumno para afianzar su afición por el instrumento antes de ingresar en la escuela secundaria y por tanto el riesgo de abandono es alto.

NAfME (1994) aduce, como uno de los motivos para empezar las clases no más tarde de los grados 4 ó 5, que de esa manera podremos conseguir que

²⁸⁴ *Aprender a tocar un instrumento y/o cantar requiere esfuerzo y persistencia. Empezar a una edad temprana, preferiblemente al menos dos años antes de la escuela secundaria, y permitir a los alumnos que aprendan instrumentos de su elección, ayuda considerablemente a nutrir y desarrollar un compromiso. Un comienzo temprano puede también ayudar a los niños a alcanzar un nivel de logros apreciable por ellos mismos anterior a la adolescencia y a una serie de intereses competitivos.*

los alumnos lleguen al grado 7 –escuela secundaria– con formación suficiente para poder tocar en una orquesta de nivel intermedio.

Una ventaja de los instrumentos de cuerda frente a los de viento es que el tamaño, en el caso de los primeros, no supone ninguna limitación y así podemos encontrar centros que empiezan clases exploratorias con instrumentos de cuerda desde edades tan tempranas como los tres años. Nuestra experiencia personal nos lleva a decantarnos por los seis años –1º de primaria– como una edad excelente para comenzar las clases de iniciación al instrumento ya que los alumnos tienen suficiente madurez psíquica y coordinación motora para asimilar en muy poco tiempo los conceptos y habilidades que a los tres o cuatro años les lleva bastante más tiempo. Hemos podido comprobar además que los alumnos que comienzan en edades muy tempranas tienen un índice alto de abandono ya que los progresos a esas edades son muy lentos. En estos casos son los alumnos que reciben un apoyo e incluso una ayuda familiar²⁸⁵ los que tienen más posibilidades de continuar adelante. En esto coincidimos con ASTA cuando afirma que *Although fewer students may start at an earlier age, the attrition rate for older beginners is much lower, and better results can be produced at the high school level*²⁸⁶ (1988, 9).

Un condicionante importante para fijar la edad de comienzo de la *clase de cuerda* es el propio sistema educativo, ya que si queremos ofrecer estas clases como alternativa al currículo general de música tendremos que contar para ellas con la carga lectiva que dicho currículo concede para la asignatura y programarlas atendiendo a las directrices comunes que marcan las leyes generales de educación. En este sentido Corbbet escribe:

There is a growing concern in public school education for each discipline to identify learning outcomes appropriate for the ages of children being taught. As a result of this general educational concern, music teachers are being asked to design courses of study in the same manner as teachers in other discipli-

²⁸⁵ El muy extendido método *Suzuki* considera fundamental este tipo de ayuda y fomenta el que los padres reciban nociones básicas de instrumento antes de que sus hijos comiencen con las lecciones.

²⁸⁶ Aunque algunos pocos estudiantes pueden comenzar a una edad más temprana, la tasa de desgaste para los que empiezan más tarde (se refiere a antes de 4º de primaria, n. del T.), es mucho más baja y se obtienen mejores resultados en la escuela secundaria.

nes²⁸⁷. (1991, vii).

Vayamos ahora al caso concreto de la Comunidad de Madrid que sirve de paradigma en esta tesis. Ya hemos visto que no existen impedimentos curriculares legales para cambiar el tipo de enseñanza musical que se está ofreciendo por otra como la que proponemos. En cambio, lo que sí supone toda una carrera de obstáculos para cualquier intento de educación musical serio que queramos llevar a cabo es la carga lectiva asignada a la educación musical en los colegios y la distribución de esta por cursos que establece la actual ley de educación.

Si optamos por introducir esta enseñanza en primaria (como hemos visto que aconsejan de manera casi unánime todos los autores estudiados cuando opinan que la edad ideal para comenzar un programa de educación instrumental en los colegios es de 8 años, es decir la correspondiente a 3º de primaria) nos encontramos con el serio obstáculo de que la carga lectiva para la enseñanza musical en este tramo educativo es sólo de una hora semanal. Y por si esto fuera poco –que lo es– esta hora se comparte, como hemos visto, con la educación plástica al estar la música y las artes plásticas englobadas dentro del mismo área de Educación Artística.

Si nos planteamos comenzar las clases de cuerda en el periodo de la E.S.O. nos encontramos con que aquí el problema no es la carga lectiva como sucede en primaria sino su distribución a lo largo de los diferentes cursos:

1er. curso.....No se imparte la asignatura.

2º curso.....2 horas/semanales.

3er. curso.....2 horas/semanales.

4º curso.....optativa.

Para empezar, encontramos una discontinuidad entre la educación primaria y la secundaria al no haber asignatura de música en 1º de la ESO. Esta discontinuidad puede frustrar los proyectos educativos que se inicien en prima-

²⁸⁷ *Existe una preocupación creciente en la escuela pública por identificar para cada asignatura los resultados adecuados a cada edad. Como resultado de esta preocupación educativa general, se pide a los profesores de música que diseñen los cursos de estudio de la misma manera que lo hacen los profesores de otras asignaturas.*

ria. En cambio vemos que la carga lectiva ha aumentado²⁸⁸ con respecto a primaria y que la música se emancipa de las artes plásticas.

Vemos por tanto que comenzar el proyecto de la *clase de cuerda* en la ESO tiene la ventaja teórica de poder dedicar más tiempo semanal a la asignatura pero presenta –a nuestro entender– las siguientes desventajas con respecto a primaria:

- Es tarde para que los alumnos alcancen un nivel intermedio que les permita interpretar en secundaria obras más acordes con su edad y sus gustos.
- Los alumnos deben llegar a secundaria con un nivel instrumental que cree la afición suficiente para que no abandonen la música cuando se encuentren con otras muchas actividades también muy estimulantes.
- Comenzar la educación instrumental en primaria dará la opción a aquellos alumnos más dotados y motivados de acceder a los estudios musicales profesionales.
- Las mayores exigencias de trabajo extraescolar de la ESO en comparación a primaria pueden desanimar a los alumnos a dedicar tiempo en casa a la práctica del instrumento.

Y coincidimos con lo que dice el decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad de Madrid:

Las diferentes manifestaciones artísticas tienen una presencia constante en la vida de las personas, por ello, la Educación Primaria es el momento más adecuado para desarrollar en los niños los conocimientos, las experiencias y los hábitos que forman el área de Educación Artística²⁸⁹. (B.O.C.M., 2007, nº 126, 14).

²⁸⁸ Aunque la LOE supuso una reducción del 50% de carga lectiva en comparación con la anterior LOGSE.

²⁸⁹ Entendemos que cuando el decreto habla de que primaria es el momento más adecuado para desarrollar los conocimientos artísticos no descarta una iniciación previa en el periodo de educación infantil.

Sopesando todo lo anterior nos decantamos por introducir la asignatura de *clase de cuerda* en 3º de primaria –8 años de edad. Si no queremos contentarnos con la hora semanal que concede el decreto de educación será necesario buscar soluciones para implementar la carga lectiva. La solución estructural más razonable consistiría en modificar las leyes de educación para que devuelvan a la música y a las artes plásticas su autonomía y ampliar la carga lectiva para que la asignatura de música tenga la importancia pedagógica y de formación integral del ser humano que merece según demuestran la mayoría de los estudios que se vienen realizando en las últimas décadas y desde muy distintos enfoques. Como parece ser que el camino que han seguido nuestras autoridades educativas va justo en sentido contrario habrá que buscar otras soluciones coyunturales.

Las propias leyes de educación de la Comunidad de Madrid dejan una puerta abierta a este respecto ya que, según el ya citado apartado 5 del artículo 12 del decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria en el que se trata la autonomía de los centros, es potestad de los centros establecer a modo de experimento educativo la ampliación de horario de una a dos horas semanales –que son las que consideramos indispensable para estas clases instrumentales en grupo. Este experimento educativo estaría avalado por las experiencias exitosas que se llevan a cabo en otros países y que ya hemos citado en este capítulo y por otras que se están realizando en la Comunidad de Madrid en centros como el Colegio Alemán, el British Council School y el Colegio Público Adolfo Suárez.

Por lo tanto, el obstáculo de la falta de tiempo también es subsanable ya que sólo haría falta que la dirección de cada centro considerara y apostara por esta opción al igual que los padres de los alumnos. Para ello sería necesaria una difusión de los buenos resultados que se están obteniendo con estas experiencias en otros centros y en otros países. Y como siempre, antes de empezar a andar hay que dar un primer paso, y por ello la opción que proponemos es la de plantear una experiencia piloto en el centro, que incluya no a todo el curso sino sólo a un grupo. Sabemos por experiencia que los resultados obtenidos

después del primer año acaban con las posibles reticencias de los padres, de la dirección y del profesorado hacia este tipo de enseñanza y hacia la posible ampliación de carga lectiva que conlleva.

Y rebajando nuestras aspiraciones para poder seguir moviéndonos en un mundo posibilista, siempre queda la opción de que parte del curso participe en estos programas de forma voluntaria y otra parte continúe con el currículo general de música como sucede por ejemplo en el Colegio Alemán de Madrid.

En cuanto a las artes plásticas, que merecen igualmente ser tratadas con más respeto y que se les conceda la importancia que les corresponde, volvemos a expresar que la solución más deseable sería que cuenten con su autonomía en los currículos. Buscando de nuevo una solución posibilista, esta podría consistir en mantener la media hora semanal que le correspondería por ley si dividiéramos equitativamente la asignatura de Educación Artística y por cuestiones estratégicas –ya que los requerimientos de espacio y de material empleados en música y en plástica son muy distintos– se daría una clase de una hora cada dos semanas en vez de media hora semanal.

El currículo para la enseñanza de música en el segundo ciclo de la educación primaria en la Comunidad de Madrid.

En esta tesis proponemos la *clase de cuerda* como una alternativa a la enseñanza musical curricular en los colegios y para ello planteamos una metodología que se adapta a los objetivos y contenidos concretos del currículo general de música de la Comunidad de Madrid. Tras justificar en el epígrafe anterior la elección del segundo ciclo de primaria para la implantación del nivel de iniciación de nuestra propuesta, trataremos de demostrar que no existen para ello impedimentos curriculares concretos en este tramo educativo. En el siguiente capítulo haremos una adaptación de nuestra propuesta a dicho currículo y ofreceremos estrategias que nos ayuden a alcanzar mediante la *clase de cuerda* los objetivos que marca la ley además de los que nosotros consideramos necesarios para poder ofrecer una buena formación musical.

1. ESTRUCTURA GENERAL DEL CURRÍCULO.

El decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid es el que establece el currículo para la educación primaria. Dicho currículo establece, como ya hemos mencionado anteriormente, un área de Educación Artística que engloba los lenguajes musical y plástico. Estos lenguajes se articulan en dos ejes: percepción y expresión y a partir de estos dos ejes se distribuyen los contenidos en dos bloques:

ÁREA	Educación artística			
LENGUAJES	plástico		musical	
EJES	Percepción	Expresión	Percepción	Expresión
BLOQUES	1. Observación plástica	2. Expresión y creación artística	3. Escucha	4. Interpretación y creación musical

La decisión de juntar en el mismo “saco” dos áreas de conocimiento tan específicas y diferentes como son las artes plásticas y la música está justificada por las autoridades educativas como una manera de posibilitar un enfoque globalizado. Otra justificación que aparece, al igual que la anterior, en el decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria es la siguiente:

En conjunto, el área de Educación artística debe permitir a los alumnos percibir e interactuar con los elementos visuales y sonoros de la realidad que le rodea. Surge así la necesidad de abordar los conceptos, los procedimientos y las aptitudes desde una perspectiva integrada y no desarticulada (B.O.C.M., 2007, nº 126, 6).

El ser humano, como muchas otras especies, desde su nacimiento percibe e interactúa con los elementos visuales y sonoros de su entorno de forma natural y desarrolla también de forma natural esta capacidad cuyo perfeccionamiento evolutivo le ha permitido sobrevivir como individuo y como especie.

Por lo tanto no creemos que este deba de ser uno de los objetivos básicos de la clase de Educación Artística sino más bien aquellos que tienen que ver con lo artístico y lo creativo que sí son fruto del desarrollo cultural e intelectual del hombre.

Todas estas justificaciones surgen a nuestro entender de un concepto equivocado de cuáles deben de ser los objetivos y los contenidos de la enseñanza musical en los colegios y no hacen más que intentar camuflar la escasa importancia que concede la administración a la formación musical en la enseñanza obligatoria. Si seguimos al pie de la letra el concepto globalizador que parece inspirar la ley ¿porqué no juntar en una sola asignatura la música y las matemáticas que también guardan relación, o la música y la lengua que son dos medios de comunicación y de expresión también muy relacionados?

Por supuesto que existen muchos puntos en común entre las artes musicales y las plásticas y que puede resultar enriquecedor diseñar ocasionalmente actividades que relacionen unas con otras, pero no podemos olvidar que se trata de dos actividades muy específicas y claramente diferenciadas, con unos requisitos y sistemas de aprendizaje también muy específicos y que ponen en juego procesos intelectivos y neuronales bien distintos²⁹⁰ para conseguir el dominio de habilidades sofisticadas y bien diferentes en general.

Por lo tanto, no vamos a ofrecer una metodología que integre ambas enseñanzas, en primer lugar porque la desconocemos y en segundo lugar porque no le vemos sentido alguno a menos que lo que pretendamos con esta asignatura mixta es aplicar a los alumnos unas capas de "barniz musical" o unas "notas de color" –por emplear una terminología artísticamente “globalizadora”.

Otro punto que nos llama la atención al observar el diagrama anterior es la división de los contenidos en dos bloques de la misma magnitud aparente: bloque 3: escucha y bloque 4: interpretación y creación musical. Y no es que pensemos que la escucha, que implica según el decreto del que estamos hablando discriminación auditiva y audición comprensiva, no sea importante

²⁹⁰ Sin embargo, hay casos excepcionales como la *sinestesia* en la que un desarrollo anómalo del tejido neuronal embrionario produce interferencias entre sensaciones procedentes de distintos sentidos uniéndose estas en un mismo acto perceptivo. Esto lleva a algunas personas a poder ver la música realmente y a percibir sonidos como colores.

sino que creemos que además de estar íntimamente relacionada con la interpretación y la creación no debe de tener la misma importancia en cuanto a contenidos que el otro bloque. Si extrapoláramos este mismo criterio a la asignatura de educación física, por poner un ejemplo muy clarificador, tendríamos consecuentemente que establecer también dos bloques:

- Bloque 1. Observación deportiva: ver partidos de fútbol y otros deportes con comprensión y discriminación.
- Bloque 2. Expresión deportiva: jugar al fútbol y a otros deportes.

No creemos que a nadie en su sano juicio se le ocurra o se le haya ocurrido plantear así la asignatura.

El currículo para la asignatura de Educación Artística según el decreto al que nos referimos está estructurado de la siguiente manera:

- *Introducción*²⁹¹.
- *Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas.*
- *Objetivos.*
- *Primer ciclo (1º y 2º de primaria):*
 - Contenidos por bloques.*
 - Criterios de evaluación.*
- *Segundo ciclo (3º y 4º de primaria):*
 - Contenidos por bloques.*
 - Criterios de evaluación.*
- *Tercer ciclo (5º y 6º de primaria):*
 - Contenidos por bloques.*
 - Criterios de evaluación.*

2. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO.

Seguiremos paso a paso cada uno de los epígrafes anteriormente mencionados del decreto 22/2007 al que nos estamos refiriendo e intentaremos ver

²⁹¹ En cursiva ya que son literalmente estos los epígrafes que aparecen en el decreto.

la compatibilidad con el mismo de nuestra propuesta metodológica de *clase de cuerda*.

2.1. Introducción.

En uno de los párrafos iniciales de la introducción –con el que estamos absolutamente de acuerdo– se habla de la importancia de la educación artística –aquí se engloban las artes plásticas y la música– para la educación integral de la persona:

El alumnado de Educación Primaria aprenderá a utilizar y a entender la plástica y la música involucrando así, lo sensorial, lo intelectual, lo emocional, lo social, lo expresivo, lo afectivo y lo estético de su persona. Esto desencadena en el desarrollo de la atención, la estimulación de la percepción, la inteligencia (memoria a corto y a largo plazo), la imaginación y la creatividad para desarrollar en los alumnos el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación que engloban la formación de una personalidad completa y equilibrada. (B.O.C.M., 2007, nº 126, 14).

Cualquiera que lea esto llegará a la conclusión de que la enseñanza artística es la panacea y que se debería tratar por lo tanto como una asignatura de primerísimo orden. La realidad dista mucho de esto y observamos como con las últimas reformas educativas se minimiza cada vez más su importancia concediéndole menos tiempo e incluso suprimiéndola en algunos cursos como sucede en la ESO.

La introducción del decreto 22/2007 prosigue definiendo la estructura del área en los dos lenguajes que ya hemos mencionado: el plástico y el musical. Ambos se articulan a la vez en dos ejes: la percepción y la expresión, correspondiendo el primero en el caso de la música a la audición musical y el segundo a la interpretación tanto vocal como instrumental.

El párrafo siguiente insiste en la importancia de la educación artística por su influencia en otras áreas educativas:

Por ello, al trabajar la percepción atenta, visual y auditiva en el área de Educación Artística, que constituye la base de todos los aprendizajes, permite

una aplicación simultánea al resto de las áreas. (B.O.C.M., 2007, nº 126, 14).

De nuevo vemos que la ley atribuye a la educación artística inmensos beneficios educativos que contrastan con la exigua dotación de carga lectiva que se le adjudica.

La introducción del citado decreto también recalca la importancia del área artística para favorecer la comprensión y para estimular la imaginación que permite nuevas posibilidades de reorganización de la inteligencia²⁹².

El siguiente párrafo intenta justificar el hecho de incluir dentro del mismo área las enseñanzas plásticas y las musicales:

Tanto el lenguaje plástico como el musical constituyen ámbitos artísticos específicos con características propias, sin embargo, dado que la producción y la comprensión en ambos tienen aspectos comunes, en la etapa de Educación Primaria quedan incluidos en una sola área para posibilitar un enfoque globalizado que contemple las estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística. (B.O.C.M., 2007, nº 126, 14).

Nos parece más bien que esta fusión de las dos artes se debe a una falta de consideración de las mismas que lleva como consecuencia directa a un recorte de su carga lectiva. Si no ¿porqué no fusionar también el área de lengua y literatura con el de lenguas extranjeras que sin duda son enseñanzas con aún más elementos comunes?

La introducción concluye con una descripción muy general de cada uno de los cuatro bloques del área que es un resumen escueto de lo que se desarrollará en el apartado de contenidos.

2.2. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas.

En este apartado del decreto se trata de como el Área de Educación Artística contribuye al desarrollo de las competencias básicas que es uno de

²⁹² En sociedades rápidamente cambiantes como las que estamos viviendo, la imaginación es aún más importante que nunca ya que nos permite realizar respuestas y preguntas diferentes para afrontar los problemas y los cambios desde distintos puntos de vista.

los pilares fundamentales en los que se basa la actual ley de educación. Todo lo que se cita en él es fácilmente extrapolable a nuestra propuesta metodológica de *clase de cuerda* y eso es precisamente lo que haremos a continuación. Se plantean 8 competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.

La música en general y la interpretación en particular poseen un lenguaje propio muy sofisticado y lleno de significación que permite la comunicación entre autor e intérprete, entre los intérpretes entre si y entre el director y el grupo. La interpretación está plagada de términos que hacen referencia a la velocidad, a la intensidad, a la articulación de los sonidos, a la expresión, etc. Muchas de estas palabras de uso universal pertenecen a otras lenguas como el italiano o el inglés lo que supone, si cabe, un mayor enriquecimiento lingüístico.

- Competencia en matemáticas.

Curiosamente esta es la única competencia de la que no habla la ley. Para nosotros, como para otros muchos, la aportación de la música al desarrollo de la competencia matemática es evidente: las estructuras rítmicas al igual que las frecuencias sonoras son traducibles a términos matemáticos y es una matemática que en cada interpretación se vive no como un hecho teórico sino como una experiencia real. Resulta también extraño que no se mencione esta competencia cuando uno de los contenidos habla de lectura musical con distintas grafías. La lectura musical obliga a contar tiempos y silencios, a dividir las notas en fracciones y en subdivisiones binarias y ternarias, todas ellas actividades intrínsecamente relacionadas con las matemáticas.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Sin necesidad de conocer el teorema de Fourier, la experiencia de las cuerdas o las columnas de aire vibrando al frotar o soplar los instrumentos y los cambios de frecuencia, timbre, intensidad o *envolvente*²⁹³ producidos al mover

²⁹³ Llamamos envolvente a la variación en el tiempo de la intensidad y el timbre de un sonido desde que lo producimos hasta que se extingue.

el arco, al soplar, al golpear o al cambiar los dedos de posición en el instrumento, suponen una auténtica y práctica lección de física en si mismas.

- Tratamiento de la información y competencia digital.

Cada vez resulta más fácil y asequible y es una práctica más usual incluso entre los más jóvenes la grabación de las interpretaciones o creaciones y su tratamiento posterior mediante la introducción de efectos, mezclas, masterizaciones, etc.

- Competencia social y ciudadana.

La interpretación musical en grupo aporta mucho a la adquisición de esta competencia. No olvidemos que “concierto” es un acuerdo entre partes. En la interpretación en grupo se establecen continuamente acuerdos entre los diferentes integrantes del mismo sobre muchos aspectos musicales no escritos en la partitura para obtener un resultado musical satisfactorio que será el resultado del trabajo en equipo.

- Competencia cultural y artística.

No resulta necesario, por obvio, comentar la aportación que la *clase de cuerda* puede hacer a la adquisición de esta competencia.

- Competencia para aprender a aprender.

Una gran parte del aprendizaje musical instrumental la lleva a cabo el estudiante en solitario durante la práctica personal en casa. El alumno de música aprende en clase a organizar su tiempo de práctica y aprende a crear las estrategias propias de aprendizaje que le resultan más satisfactorias y productivas.

- Autonomía e iniciativa personal.

Durante el tiempo de práctica individual el alumno se enfrenta con problemas y dificultades que debe resolver por su cuenta como pueden ser las posibles digitaciones para un pasaje musical o la necesidad de plantear ejerci-

cios y repeticiones para solucionar un determinado problema o dificultad técnica. Durante la interpretación el alumno aporta además elementos expresivos propios e improvisaciones.

En palabras de Alberdi et al. *las actividades relacionadas con la interpretación desarrollan capacidades y habilidades como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, todos ellos factores clave para la adquisición de esta competencia* (2010, 122).

Y una vez que ha quedado justificado como la *clase de cuerda* puede contribuir al desarrollo de las competencias básicas, no podemos dejar de citar una frase de Rodríguez Herrero –con la que estamos completamente de acuerdo– sobre estas competencias a las que las últimas reformas educativas conceden una gran importancia:

Sí, la adquisición de competencias básicas y de conocimientos para integrarse en la vida social y laboral es parte ineludible de la educación. Pero la educación va mucho más allá de la preparación. Pongámonos el caso de un niño que desgraciadamente fallece a una edad temprana. ¿Su formación no habrá tenido sentido? ¿Para qué se ha educado a este niño? Si la educación es exclusivamente preparación, para nada. Pero si se entiende que cada momento educativo de ese niño -no sólo en el aula sino en cualquier lugar- ha contribuido a que sea más sensible, a su realización personal y a que el propio niño haya encontrado un contexto en el que desarrollar su natural inquietud, su educación habrá tenido todo el sentido. Porque la niñez, y cada momento de la vida de una persona, tienen valor por sí mismos. (Rodríguez Herrero, 2013, 14).

2.3. Objetivos.

El Decreto 22/2007 que estamos analizando distingue en sus páginas 15 y 16 entre una serie de objetivos generales para toda la etapa de primaria y unos contenidos específicos para cada ciclo y para cada bloque. Transcribimos a continuación los objetivos generales tal y como aparecen en el decreto²⁹⁴ y

²⁹⁴ Utilizamos una fuente de letra diferente para diferenciar el texto literal del decreto.

un intento nuestro de aclaración de sus enunciados cuando lo hemos considerado necesario²⁹⁵:

La enseñanza de la educación artística en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

Este primer objetivo propone investigar las posibilidades “psicoterapéuticas” de la imagen, del sonido y del movimiento como medios de expresión y de comunicación que nos ayudan a ser más felices y a relacionarnos con nuestros semejantes de una forma más equilibrada. Sin desdeñar el valor socializador de las artes, pensamos que si el apartado de objetivos del decreto hubiera comenzado con un primer objetivo tan simple y contundente como "aprender música", se hubiera enfocado el problema de forma más clara y eficaz: qué es saber música, cómo se puede enseñar en un colegio y qué nivel de exigencias debemos plantear para cada curso.

2. Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.

Lo que puede tener cierto sentido para las artes plásticas no lo tiene tanto para la música. Cuando nos referimos a las cualidades sonoras del entorno ¿estamos hablando de la música que podemos escuchar en nuestro día a día – lo que tendría un cierto sentido– o de los sonidos de la calle, del tráfico, o de los ruidos de los vecinos por poner unos ejemplos? Como ya hemos expresado anteriormente este tipo de objetivos que parecen metidos "con calzador" son consecuencia de la decisión –a nuestro modo de ver desacertada– de juntar en la misma asignatura la música y las artes plásticas.

3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.

²⁹⁵ Y cuando hemos sido capaces de descifrar estos enunciados.

Este objetivo es prácticamente una reiteración del primero eso sí, despojado de sus indicaciones terapéuticas. No sabemos si la insistencia y la redundancia al respecto obedece a la gran importancia que los autores puedan conceder a la expresión emocional y vivencial a través de la música –importancia que consideramos desproporcionada– o simplemente a un descuido en la redacción y posterior revisión del texto.

4. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos, y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.

Dado que el objetivo número 7 hará referencia a los instrumentos musicales suponemos que este objetivo 4 se refiere a las artes plásticas, aunque leyendo entre líneas podríamos deducir que puede también hacer referencia a aprender lenguaje musical.

5. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.

O "no alcanzo el acertijo" como escribió Calderón o este objetivo es prácticamente una reiteración del objetivo 2.

6. Mantener una actitud de búsqueda personal y/o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.

Entendemos que este objetivo habla de fomentar la inquietud creativa y la curiosidad ante las distintas ofertas artísticas. Si hablamos de "mantener" esto significa que se trata de algo que ya tenemos con lo que la ley presupone que la curiosidad ante lo artístico nos viene dada de nacimiento. Sin entrar a discutir este punto y si damos por cierto que esta curiosidad es innata nos encontramos con una enorme responsabilidad educativa ya que se trata no sólo de inculcar y fomentar sino de hacer que ese instinto artístico no se extinga por culpa de los planes educativos.

7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.

Este objetivo, que a nuestro entender es el más importante de todos, hubiera quedado más claramente enunciado evitando el comienzo de la frase²⁹⁶ y concretándolo de la siguiente manera: cantar, escuchar, danzar e interpretar tanto composiciones propias como otras de diferentes estilos, tiempos y culturas.

8. Iniciarse en la práctica de un instrumento musical.

9. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido descubriendo significados de interés expresivo y estético, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.

Resumiendo: aprender a utilizar las nuevas tecnologías aplicadas a la música.

10. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.

Queda claro todo el enunciado excepto el tema de la colaboración en la conservación y renovación, etc. Entendemos que la única forma que tiene un niño de hacer esto es aprender el folclore local y modificarlo mediante aportaciones personales, aunque no tenemos muy claro que el objetivo se refiera a esto.

11. Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar crítica y opiniones.

12. Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración propia o ya existentes, individualmente y de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

²⁹⁶ Si extrapoláramos tal cual este enunciado al área de matemáticas, por poner un ejemplo, quedaría algo parecido a esto: *Aprender a ponerse en situación de vivir la multiplicación.*

13. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

Este objetivo parece exacto al anterior. No sabemos si de nuevo se trata de un descuido o de un error pero tal cual aparece en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.

14. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando como público en la observación de las producciones, asistiendo a museos y a conciertos.

Resumiendo: asistir a conciertos y a museos.

De estos objetivos muy generales, algo reiterativos y redactados de manera rimbombante podemos extraer las siguientes líneas generales:

- El alumno debe ser capaz de expresarse a través de la música.
- Debe apreciar el arte a través de su conocimiento.
- Debe iniciarse en la práctica instrumental.
- Debe aprender lenguaje musical
- Debe cantar, bailar, componer, escuchar, interpretar y crear o recrear espectáculos artísticos.
- Debe conocer e interpretar músicas propias, de su entorno y de otras culturas.

La ambigüedad de los enunciados anteriores nos favorece en el sentido de que todos los objetivos que plantea la ley son absolutamente factibles mediante la *clase de cuerda*, como demostraremos más adelante.

A continuación analizaremos cómo se concretan estos objetivos generales en otros más concretos que aparecen en el apartado de contenidos del decreto al que nos estamos refiriendo.

2.4. Segundo ciclo: contenidos y criterios de evaluación.

Ya hemos justificado anteriormente la elección de este segundo ciclo de la enseñanza primaria –cursos 3º y 4º– como el idóneo para la implantación de la *clase de cuerda* como alternativa curricular y por lo tanto no trataremos aquí de los otros dos ciclos –1º y 3º. Transcribimos a continuación los contenidos del

currículo para cada uno de los dos bloques correspondientes al Lenguaje de Música²⁹⁷ y en grafía normal los contenidos específicos de nuestra propuesta de *clase de cuerda* que guardan relación con cada uno de ellos²⁹⁸:

2.4.1. Contenidos del bloque de escucha (B.O.C.M., 2007, nº 126, 17).

1. Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de las cualidades de los sonidos.

El aprendizaje de los instrumentos de cuerda supone una experimentación continua y muy completa de las cualidades básicas de los sonidos: altura, duración, timbre, intensidad. Estos instrumentos permiten la modificación por parte del intérprete de todas estas variables procesando los sonidos con muy variados recursos como son el *vibrato* o el *portamento*; las diferentes articulaciones entre los sonidos; la modificación del timbre como *col legno*, *sul ponticello*, *sul tasto*, *con sordina*, *pizzicato*, etc. En cuanto a la representación gráfica de estas cualidades optamos por adoptar las grafías convencionales por su lógica, su universalidad y por su facilidad de aprendizaje. No obstante el uso de ciertas grafías simplificadas puede ser muy útil para los principiantes en las primeras sesiones. Además de todo esto, uno de los contenidos de la *clase de cuerda* es el entrenamiento auditivo para el que existen muchas estrategias de aprendizaje que citaremos en el siguiente capítulo.

2. Audición activa de una selección de piezas musicales de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, y reconocimiento de algunos rasgos característicos.

Este contenido se puede introducir en la *clase de cuerda* de diversas maneras. Una de ellas consiste en aprovechar la pieza que se está ensayando para escuchar y comentar una grabación de la misma o de otras del mismo autor, del mismo estilo, del mismo país o de la misma cultura.

3. Audición de obras vocales e identificación de distintas agrupaciones (solista, dúo, trío, coro).

²⁹⁷ No hablaremos por tanto de los dos bloques correspondientes al Lenguaje Plástico: bloque de percepción y bloque de expresión.

²⁹⁸ Emplearemos para el texto literal del decreto una fuente de letra diferente para mayor claridad.

Idem anterior. Además los alumnos de la *clase de cuerda* pueden conocer de forma experimental la diferencia entre *solos*, dúos, tríos, *tuttis*, etc., mediante sus propias interpretaciones. Y a parte de todo esto, la metodología que proponemos para la *clase de cuerda* incluye cantar las piezas que se van a interpretar.

4. *Reconocimiento visual y auditivo y denominación de algunos instrumentos de la orquesta, del folclore, de la música popular urbana y de la de otras culturas.*

El conocimiento directo y práctico que los alumnos adquieren de los instrumentos de la familia de la cuerda se puede completar con audiciones y vídeos de otros instrumentos.

5. *Clasificación de los instrumentos musicales por familias (cuerda, viento madera, viento metal y percusión).*

Idem anterior.

6. *Identificación de frases musicales y de partes que se repiten, contrastan y retornan (forma ternaria y rondó).*

Este contenido de análisis formal se realiza en la *clase de cuerda* tomando como ejemplos las mismas obras que se están practicando. Esto supone una ventaja con respecto al mismo análisis basado exclusivamente en la escucha ya que en el primer caso el alumno llega prácticamente a memorizar las obras que está interpretando. Esta memorización da más sentido y facilita el análisis de la distribución temporal de los materiales sonoros. Recíprocamente el análisis formal facilita la memorización de las piezas musicales.

7. *Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.*

A parte de la posible asistencia a conciertos, una actividad muy importante de la *clase de cuerda* es la actuación pública de los alumnos. Estos conciertos pueden ser valorados por los propios alumnos desde la doble perspectiva de intérprete y de oyente. Es una excelente manera de relacionar los esfuerzos realizados en los ensayos con la calidad de los resultados obtenidos.

8. *Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características.*

La elección de un repertorio interesante, variado y adecuado para las clases de cuerda es una manera más efectiva de despertar este interés que la simple audición de obras musicales.

9. Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición musical.

El alumno de estas clases, desde su doble perspectiva de oyente y de intérprete, aprende a respetar las interpretaciones de los demás.

2.4.2. Contenidos del bloque de interpretación y creación. (B.O.C.M., 2007, nº 126, 17-18).

Interpretación.

1. Práctica de juegos para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental. Sensaciones vibratorias según los diferentes sonidos emitidos.

La *clase de cuerda*, obviamente, plantea estrategias para el desarrollo de la técnica instrumental y hace hincapié en la práctica vocal.

2. Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.

Todos estos elementos están presentes en la *clase de cuerda* dando preferencia a la expresión musical a través del instrumento.

3. Seguimiento de hábitos y normas para cuidar la voz, el cuerpo y los instrumentos.

Una clase normal de cuerda tiene previstos ejercicios de estiramiento muscular y de calentamiento físico para evitar lesiones. Además, uno de los objetivos básicos de esta clase es conseguir que el alumno adquiriera una correcta posición corporal que le permita tocar con facilidad y evitar lesiones físicas. Por otro lado los alumnos están todo el curso manejando instrumentos que pueden o no ser de su propiedad y se les alecciona para que los cuiden y los mantengan en buen estado.

4. Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas.

Obviamente este es uno de los contenidos más importantes de la *clase de cuerda*.

5. *Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal y/o instrumental: simultaneidad, sucesión y alternancia.*

Como no podía ser de otra manera, este es también un contenido básico de la *clase de cuerda*.

6. *Interpretación de acompañamientos para piezas musicales grabadas.*

La *clase de cuerda* va más lejos en este contenido ya que permite interpretar piezas con todas sus partes y voces. En ocasiones el proceso es el contrario ya que se utilizan acompañamientos grabados o interpretados por el profesor para acompañar a la orquesta.

7. *Memorización e interpretación de un repertorio de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados.*

Este contenido se plantea pensando en la danza y no se tiene tanto en cuenta en las clases de cuerda aunque toda la técnica instrumental se basa en movimientos complejos y coordinados en el tiempo.

8. *Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías.*

Los alumnos aprenden a leer música con grafía convencional al mismo tiempo que aprenden la técnica instrumental y que practican la lectura musical a primera vista.

9. *Interés y responsabilidad en las actividades de interpretación y respeto a las normas.*

La interpretación en grupo y, ocasionalmente la individual, son contenidos básicos de la *clase de cuerda*. La orquesta es un trabajo cooperativo con responsabilidades compartidas, directrices marcadas por el director y por el compositor y acuerdos entre las partes.

10. *El sentido musical a través del control corporal.*

No podemos olvidar que, así como la música inspira el movimiento, es el movimiento coordinado en el tiempo el que produce la música a través del instrumento.

Creación musical.

1. Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales interpretadas por el docente o grabadas.

La improvisación es un contenido básico de las clases de cuerda.

2. Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales mediante el uso de ostinati rítmicos y melódicos, bordones y efectos sonoros.

La composición es también un contenido de la *clase de cuerda*.

3. Creación de piezas musicales a partir de la combinación de elementos dados.

Idem anterior.

4. Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves.

La *clase de cuerda* no incluye en principio este contenido aunque eso no quiere decir que sea descartado. Determinadas canciones, sobre todo en el nivel de principiantes, se pueden acompañar con movimientos corporales como veremos en el capítulo siguiente.

5. Construcción de instrumentos originales y similares a otros existentes.

Este contenido no tiene excesivo sentido en una clase que ya cuenta con toda una colección de instrumentos. Tiene más sentido una explicación ilustrada del proceso de construcción de los instrumentos de cuerda, de sus partes y de las funciones de cada una de ellas.

6. Interés por ajustar el proceso de creación musical a las intenciones inicialmente previstas.

Este enunciado nos resulta algo confuso. Creemos entender que se trata de que una vez fijadas unas pautas de composición el alumno debe estar interesado en que la creación que resulte a partir de ellas se ajuste a las mismas. Si esto es así, estaríamos limitando uno de los valores más importantes de la música y del resto de las artes que es la creatividad. Las obras artísticas nacen a partir de unas pautas o de unos conocimientos y condicionamientos culturales adquiridos pero toman vida propia durante el proceso creativo y eso es lo que les concede un valor distinto que el de meras copias.

7. Grabación en el aula como recurso creativo: puzzles y colages sonoros.

Una de las estrategias de la *clase de cuerda* como veremos más adelante es el uso de nuevas metodologías entre las que se incluyen secuenciadores y estudios virtuales de grabación.

8. Utilización de la danza como medio de expresión de diferentes sentimientos y emociones.

Ya hemos expresado anteriormente que la danza en sí –como viene enunciada en estos contenidos– no es objetivo ni forma parte de los contenidos de la *clase de cuerda* aunque se pueda emplear como estrategia de aprendizaje para distintos contenidos de la misma.

2.4.3. Criterios de evaluación.

Los siguientes criterios de evaluación del citado decreto intentan definir los niveles de exigencia para los contenidos planteados por el mismo para este segundo ciclo:

1. Describir las características de elementos presentes en el entorno y las sensaciones que las obras artísticas provocan.

2. Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones.

3. Utilizar distintos recursos plásticos y gráficos durante la audición de una pieza musical.

4. Memorizar e interpretar un repertorio básico de canciones, piezas instrumentales y danzas.

5. Explorar, seleccionar, combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas.

6. Interpretar el contenido de imágenes y representaciones del espacio presentes en el entorno.

7. Utilizar instrumentos, técnicas y materiales adecuados al producto artístico que se pretende.

8. Clasificar texturas, formas y colores atendiendo a criterios de similitud y diferencia. (B.O.C.M., 2007, nº 126, 18)

De estos criterios, que a nuestro entender están enunciados de una forma vaga, seleccionamos los que tienen que ver con la música sin tener en cuenta aquellos que hacen referencia a las artes plásticas:

- El 1º está relacionado con los contenidos de escucha aunque sólo habla de saber definir las sensaciones que produce en el oyente una obra musical.

- El 2º habla de utilizar con propiedad términos del lenguaje musical.

- El 4º habla de memorizar e interpretar un repertorio.

- El 5º parece querer tratar sobre análisis y composición por combinación de elementos sencillos.

- El 7º podríamos interpretarlo como tocar un instrumento aunque parece que va más dirigido a las artes plásticas ya que es redundante con el criterio 4º.

En el capítulo 5º de esta tesis relacionamos detalladamente estos criterios de evaluación con los de nuestra propuesta metodológica de *clase de cuerda*. Siendo los primeros perfectamente extrapolables a la *clase de cuerda*, los criterios que nosotros planteamos son más concretos y más completos. Por poner un ejemplo citamos a continuación aquellos que hacen referencia al criterio nº 2 del decreto:

- Conocer en la teoría y en la práctica los signos musicales empleados en el repertorio de este nivel.
- Leer a 1º vista con la voz y con el instrumento pasajes del nivel del repertorio seleccionado.
- Emplear signos musicales adecuados para escribir en grafía convencional pequeños pasajes rítmicos y melódicos del mismo nivel de complejidad que las obras estudiadas.

Tras analizar el decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid en lo referente al área de Educación Artística podemos concluir que deja muy abierta la posibilidad de emplear metodologías de enseñanza musical diferentes a las que estamos acostumbrados y que permite abordar la asignatura de música con seriedad y profundidad, aunque no podemos decir lo mismo de la carga lectiva asignada a la asignatura.

En general vemos que, tanto los objetivos generales que establece el currículo como los contenidos de cada uno de los bloques y otros más que no aparecen en el mismo, pueden ser abordados casi sin excepción en la *clase de*

cuerda. Igualmente la *clase de cuerda* puede contribuir al desarrollo de todas las competencias básicas como exige la ley de educación.

La orientación natural de esta clase hacia la práctica instrumental en grupo hace que muchos de estos contenidos sean abordados desde esta misma práctica y a través de estrategias que describiremos en el siguiente capítulo.

La vaguedad que encontramos en estos criterios de evaluación resulta beneficiosa para nuestra propuesta ya que nos permite, como haremos en el siguiente capítulo, establecer los nuestros, más exigentes, más específicos, más apropiados para la *clase de cuerda* y creemos que más provechosos para el alumno.

CAPÍTULO 5. LA CLASE DE CUERDA: UNA ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA MUSICAL CURRICULAR EN LOS COLEGIOS.

Introducción.

En capítulos anteriores hemos demostrado que la enseñanza de instrumentos musicales convencionales en nuestros colegios y centros educativos de educación general es anecdótica con la excepción de los denominados *instrumentos Orff*, cuya práctica parece haberse perpetuado en nuestro sistema educativo. También hemos justificado que la implantación generalizada de esta metodología y de otras afines –todas ellas con valores pedagógicos indudables– viene fomentada por su inclusión, falta de crítica y de contraste, en los programas de las escuelas de magisterio sin que exista en los mismos otras alternativas ni otras exigencias para la formación del profesorado en el campo de la música instrumental.

En el capítulo anterior también hemos demostrado que la ley de educación vigente en la Comunidad de Madrid no es un impedimento para el empleo de metodologías distintas a las que por inercia se siguen empleando en la mayoría de nuestros centros escolares.

En este capítulo ofrecemos una alternativa para paliar este déficit en enseñanza musical en los colegios que, a nuestro entender, es quizás la principal causa de la incompleta formación musical que en general reciben nuestros alumnos. El sistema de enseñanza que proponemos es la *clase de cuerda*²⁹⁹ como alternativa al currículo general de música. Muy resumidamente, ya que será objeto de una descripción más exhaustiva en las siguientes páginas, podemos definirla como un método de enseñanza en el que una clase completa o un grupo aprende, de forma conjunta, a tocar los instrumentos de la familia de la cuerda. La orquesta de cuerda se convierte en el vehículo para el aprendiza-

²⁹⁹ Hemos elegido esta denominación para coincidir con las denominaciones en lengua inglesa y alemana: *string class* y *streicherklasse*.

je no sólo de la técnica instrumental sino de los demás contenidos curriculares como son la lecto-escritura, la improvisación, la composición, la audición crítica, la teoría y la historia de la música.

Nuestra elección de este método se basa en varios factores:

1º. En el análisis comparativo de los centros escolares estudiados en esta tesis que sí incluyen en sus programas una enseñanza instrumental que va más allá de la metodología Orff. Después de estudiar las diferentes alternativas que dichos centros ofrecen para introducir la enseñanza instrumental dentro de sus programas de enseñanza musical, llegamos a la conclusión de que la *clase de cuerda* o la *clase de banda*³⁰⁰ (con la que guarda muchas similitudes) son las mejores opciones, fundamentalmente porque ambas posibilitan el aprendizaje a todos los alumnos y no sólo a los inicialmente más capacitados o motivados o a los que pueden permitirse unos gastos extras.

2º. En el éxito de este tipo de enseñanza en Estados Unidos y en su reciente implantación en el Reino Unido a través del programa *Wider Opportunities*.

3º. En nuestra experiencia personal con este tipo de enseñanza desarrollada entre los años 1999 y 2004 en el Colegio Público el Quijote de Vallecas y desde 2004 hasta la fecha en la Sección Infantil de la Orquesta Ciudad de Alcalá. Durante este periodo hemos impartido clases instrumentales en el British Council School de Madrid empleando el sistema tradicional de clases individuales pudiendo por tanto establecer comparaciones entre ambos métodos.

En este capítulo pretendemos demostrar que la *clase de cuerda* es una alternativa no sólo muy válida educativamente sino curricularmente factible en la Comunidad de Madrid (que es el objeto de nuestro estudio); que es viable económica y organizativamente; y que todo ello puede ser extrapolable al resto del país. Para esto analizaremos:

- Los aspectos metodológicos que la hacen posible.

³⁰⁰ En esta tesis viene denominada como *Yamaha ClassBand* ya que ha sido la empresa Yamaha la que ha promocionado este tipo de enseñanza por el mundo y ahora está intentando introducirla en España.

- Las posibilidades de adaptación a nuestro currículo general de música³⁰¹.

- Los condicionamientos económicos.

- Las necesidades de formación del profesorado que imparta esta asignatura.

- Por último haremos un análisis de los métodos especializados en esta enseñanza actualmente existentes en el mercado. Dicho análisis irá incluido en los apéndices.

También plantearemos una metodología y unas estrategias propias adaptadas a nuestro sistema educativo basadas en el estudio de otros autores y en nuestra experiencia personal de 14 años.

Historia.

Según Gillespie y Hamann (2009), hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX empezaron a aparecer las orquestas en las high schools de Estados Unidos. Las integraban alumnos que estudiaban privadamente fuera del colegio. Por esas épocas el violín era un instrumento muy popular y los profesores, según Cooper (2006), estaban interesados en descubrir un sistema de enseñanza barato y eficiente. En 1898 en Maidstone, Reino Unido, se llevó a cabo un experimento de éxito: *The Maidstone Movement*. Se trataba de clases de violín en grupo que se llevaban a cabo en All Saints School de Maidstone. Esta novedosa experiencia pronto se extendió por Inglaterra. Según Gillespie y Hamann (2009), en 1908 Charles Farnsworth, profesor de la Universidad de Columbia, asistió en el citado colegio de Maidstone a las clases de violín en grupo. Este nuevo concepto le inspiró y se decidió a exportarlo a los Estados Unidos. En 1910 Albert Michell, profesor de colegio en Boston, viajó también a Maidstone. A su vuelta organizó clases en colegios de su ciudad siguiendo el mismo modelo. El éxito de estas clases trascendió y Mitchell comenzó a impartir cursos de verano a profesores interesados que establecieron clases similares en sus centros. En 1924 publicó su *Violin Class Method*.

³⁰¹ Tomaremos como referencia el currículo de la Comunidad de Madrid.

Al principio, según Cooper (2006), estas clases eran extraescolares y extracurriculares. En esos años, parafraseando a Gillespie y Hamann (2009), los organismos educativos escolares empezaron a crear programas de orquesta, a aportar instrumentos, tiempo y créditos educativos consolidando así el programa de orquestas. El número de orquestas escolares y la calidad de los programas de enseñanza que empleaban este sistema fue creciendo aunque en serie competencia con los programas de enseñanza que utilizaban la banda ya que estos resultaban más vistosos para los centros, era más fácil conseguir profesores y los métodos de enseñanza se desarrollaron más. También influía la actitud elitista de algunos profesores de cuerda que sólo admitían en sus clases a los alumnos musicalmente más dotados. Por todo esto, y según los mismos autores, hubo un declive en el número de orquestas durante los años cuarenta y los cincuenta. En esos años, y para frenar el declive en el número de profesores de cuerda, se crearon asociaciones profesionales como la ASTA³⁰² y la NSOA³⁰³.

La aparición de las primeras actuaciones de alumnos del método *Suzuki* ayudó también al resurgimiento del interés por estas orquestas. Cooper (2006) hace mención a la gira que Suzuki realizó por estados Unidos en 1964 con 10 alumnos muy jóvenes y que causó gran impacto e hizo a muchos replantearse la edad inicial de aprendizaje, los métodos y los materiales a emplear. Hay actualmente 300.000 estudiantes Suzuki en USA.

Desde entonces el número de programas de orquesta ha ido creciendo. Hoy en día existen, según los datos de Gillespie y Hamann (2009), aproximadamente 16.000 profesores de cuerda dando clase en colegios. Se aprecian cambios curriculares en estos programas con la introducción de otras músicas como son los mariachis, la música tradicional americana, el rock y el jazz. También han irrumpido los cada vez más baratos violines eléctricos con todos sus complementos electrónicos e informáticos.

Según Cooper, *Systematic instrumental music instruction in the public*

³⁰² American String Teachers association.

³⁰³ National School Orchestra Association.

*schools is uniquely American*³⁰⁴ (2006, 3), y el apoyo económico a estos programas se debe a los buenos resultados históricos obtenidos. Froehlich (2011) también resalta la importancia que se da en Estados Unidos a la enseñanza instrumental en los colegios cuando señala que una parte sustancial de la enseñanza musical escolar consiste en la formación de agrupaciones instrumentales, especialmente bandas. Esto explica que una mayoría abrumadora de la bibliografía que hemos encontrado en nuestra investigación sobre el tema provenga de este país.

El interés que despierta en Estados Unidos este tipo de enseñanza ha promovido la realización de encuestas y estudios a nivel nacional cuyo fin es diseñar nuevas estrategias que permitan defender e incrementar el acceso a estos programas. Estas encuestas e investigaciones, que fueron originalmente promovidas desde el ámbito universitario, lo han sido después por asociaciones profesionales como ASTA o NSPC³⁰⁵. Caben destacar los trabajos de investigación realizados por Leonhard en 1991, Gillespie y Hamann en 1998, Delzell y Doerksen en 2000 y Alexander y Smith en 2009. Del último informe publicado por NSPC (2009) destacamos las siguientes conclusiones :

- Que el número de distritos escolares que ofrecen clases de cuerda se ha incrementado en los últimos años pasando del 18% en 1997 al 29% en 2009.
- Que se prevé para los años 2010 al 2013 una escasez de profesorado de alrededor de 3000 profesores. Este mismo resultado se repite en encuestas anteriores: la demanda de profesores de cuerda especializados en este tipo de enseñanza era muy superior a la oferta.
- Que las clases de cuerda se ofrecen muy frecuentemente dentro del horario escolar.
- El comienzo de estas clases se ofrece con mayor frecuencia a partir de

³⁰⁴ *La enseñanza instrumental de forma sistemática en la escuela pública es únicamente americana.*

³⁰⁵ National String Project Consortium.

los grados 4 o 5³⁰⁶.

- En el 50% de los casos estudiados se ofrece también enseñanza en grupos de cámara como complemento a estas clases en grandes grupos.

- El 53% de los centros donde se ofrece esta enseñanza tienen un currículo escrito para la misma que es utilizado para evaluar a los alumnos por el 22% de los profesores³⁰⁷.

Resultan también interesantes otros datos aportados por Bergonzi et al. (2002):

- Dos tercios de los alumnos que empiezan los programas de cuerda los continúan hasta la high school. Esta alta tasa de continuidad por parte de los alumnos es una prueba del éxito de estos programas y del atractivo que suscitan en ellos y en sus familias.

- La mayoría de los profesores –dos tercios– son especialistas en un instrumento de cuerda, el otro tercio tienen otro instrumento como principal. La titulación más frecuente es un máster universitario y una mayoría de los profesores son itinerantes, es decir que imparten enseñanza en más de un centro.

- Ante la escasez de profesores especializados que puedan cubrir la creciente demanda ASTA y NSOA promueven programas universitarios para la preparación de los profesores, pero los autores citados creen que esto no es suficiente y que habría que impulsar este aprendizaje en otros lugares. Opinan que se debe promover la enseñanza de cuerda como una opción profesional tan digna como lo es la interpretación y que para esto las universidades, las organizaciones profesionales y las escuelas primarias y secundarias deberían crear programas que ayuden a identificar y a animar a los estudiantes a que se encaminen hacia este tipo de enseñanza.

- Que lo más frecuente son las clases de cuerda mixtas: violín, viola, ce-

³⁰⁶ Equivalentes a 4º y 5º de primaria.

³⁰⁷ Estas cifras indican que sólo el 11,6% de los profesores dedicados a este tipo de enseñanza siguen un currículo establecido. No es de extrañar debido las diferentes variables que condicionan este tipo de enseñanza: edad, nº de alumnos por clase, nº de profesores por clase y mayor o menor homogeneidad de los instrumentos.

llo y contrabajo juntos, que son impartidas por el 50% de los profesores encuestados. Las clases homogéneas las imparten un 11% y el restante 38% ambos tipos de clase.

Delzell y Doersksen (2000) señalan además:

- Que la mayoría de los centros ofrecen la *clase de cuerda* un año antes que la clase de banda (en 4º, 5º o 6º grado).

- Que lo más frecuente es que los alumnos sean sacados de otras clases para estas clases de cuerda.

- Frecuencia de estas clases: para el 4º grado 1 sesión a la semana que dura menos de una hora; para el 5º grado 2 sesiones semanales que suponen un total de 2 horas; para el grado 6 clases todos los días que suponen un total de entre 3 y 4 horas.

ASTA (2010) señala en su informe sobre el futuro de este tipo de enseñanza, que la actual crisis económica está poniendo estos programas en peligro y que hay recortes en muchos centros. La reforma educativa NCLB³⁰⁸ está haciendo que se reduzca el tiempo de colegio dedicado a las enseñanzas artísticas para emplearlo en la preparación de pruebas estandarizadas de cuyos resultados dependerán los fondos que reciban los centros³⁰⁹.

Valcárcel (2012) cifra en más de 4000 los colegios de Estados Unidos en los que actualmente se imparten las enseñanzas de orquesta o de banda y que son muchas las universidades americanas en las que se ofrecen masters de profesor de cuerda.

En nuestro país esta enseñanza no está apenas desarrollada por diferentes causas que analizaremos más adelante. Esto lo hemos demostrado en

³⁰⁸ No *Child Left Behind* es un Acta del Congreso de Estados Unidos para la enseñanza elemental y secundaria. Es una reforma que se apoya entre otras cosas en el establecimiento de estándares medibles mediante exámenes que los alumnos tendrán que pasar en determinados grados de su aprendizaje.

³⁰⁹ La LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa) que es la nueva ley que en el momento de escribir estas líneas acaba de entrar en vigor en nuestro país, va también en ese sentido al establecer exámenes de reválida que obligarán a dedicar mayores esfuerzos a la preparación de estas pruebas en detrimento una vez más de las enseñanzas artísticas.

el capítulo de esta tesis dedicado a la enseñanza instrumental en los colegios de la Comunidad de Madrid, donde vimos que son muy pocos los centros que imparten enseñanzas de este tipo y que no parece casual que tres de ellos sean centros educativos que se rigen por el sistema británico o el alemán. Por otro lado no hemos encontrado ningún libro dedicado a este tema, ninguna tesis doctoral, ningún método en Castellano y sólo un artículo publicado en 2012 por S. Valcárcel. Dicho autor al referirse a estas clases emplea el término *EOCCE: Enseñanza de la Orquesta de Cuerda frotada como parte del Currículo Escolar obligatorio*. Nosotros hemos preferido emplear el término más sencillo de *clase de cuerda*, que como hemos señalado con anterioridad coincide con las nomenclaturas inglesa y alemana. El mismo autor clasifica a las orquestas que surgen a partir de esta enseñanza dentro del grupo de las orquestas *extraprofesionalizadoras*. Estas son las que buscan la formación holística del alumno. Dentro de ellas y según la clasificación que realiza el mismo autor encontramos:

- Orquestas amateur que son las se forman para desarrollar una actividad cultural en grupo.

- Enseñanza orquestal con labor social. Es el caso de FESNOJIV³¹⁰ en Venezuela y todas las orquestas asociadas al "sistema".

- EOCCE. Las características que definen a esta enseñanza, según el autor son: orquestas que se forman dentro del horario lectivo escolar. La enseñanza se imparte en grupo y no individualmente. La formación es continuada desde los once o doce años hasta los dieciocho. Como vimos en un capítulo anterior, la edad más frecuente de comienzo de esta actividad no son los once o doce años como menciona Valcárcel (2012), sino que se sitúa entre los nueve y los diez años.

El mismo autor hace un repaso sobre esta actividad en el mundo. Refiriéndose a Europa y a Rusia opina que la gran tradición orquestal de estos países hace que haya muchas orquestas de todo tipo. Los alumnos se forman mayoritariamente en conservatorios y escuelas de música *que proliferan por la*

³¹⁰ Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. "el sistema".

mayoría de barrios, ciudades y capitales europeas. Por esto es lógico que no haya la misma proliferación de EOCCE o de orquestas de apoyo social (2012, 41). Nosotros pensamos que no es este el motivo y la prueba de ello es que El Reino Unido, un país de gran tradición orquestal, viene desarrollando en la última década y gracias al programa Wider Opportunities, un plan ambicioso para generalizar la enseñanza instrumental en los colegios públicos, y dentro de este programa una de las opciones que se ofertan es precisamente la *clase de cuerda*. Y tampoco podemos decir que la tradición orquestal de los Estados Unidos sea despreciable. Las diferencias derivan, a nuestro entender, de las distintas maneras de entender cuál es la finalidad, cuáles son los objetivos de la educación musical en los colegios y a través de qué medios se pueden conseguir dichos objetivos.

Siguiendo con su repaso de esta actividad por el mundo, Valcárcel se refiere a Asia donde hace mención al método Suzuki como *base fundamental de los proyectos orquestales asiáticos, con el sistema de trabajo individual y en grandes grupos* (2012, 41). Pero tenemos que matizar que ni el método Suzuki ni el propio método material publicado para desarrollar el mismo, que sí incluyen el trabajo en orquesta, están precisamente diseñados para el tipo de clases de cuerda que estamos planteando en este capítulo.

En cuanto a América del Sur, y por si quedara alguna duda de la importancia social y educativa de la enseñanza musical orquestal y de su viabilidad tanto económica como metodológica, es de destacar el fenómeno de las orquestas sociales que han aparecido y se han extendido por todo el continente en las últimas décadas y que tienen como origen y como máximo exponente el *Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*. Más de 240.000 niños desde los tres años de edad reciben en ese país instrucción musical basada en la orquesta desde el primer momento.

De los trabajos de investigación anteriores podemos extraer las siguientes características generales de la *clase de cuerda*:

- Es un fenómeno muy extendido en países como Estados Unidos y el Reino Unido.
- En estos países se emplea en muchos casos como una alternativa al

currículo general de música.

- Lo más frecuente es que estas clases se impartan a partir del curso equivalente al 4º de primaria de nuestro sistema educativo.

- El índice de abandono es bajo.

- La variedad más frecuente es la *clase de cuerdas* mixta: violín, viola, cello y contrabajo juntos.

- Requieren un profesorado especializado cuya oferta actualmente es insuficiente.

- Su conocimiento e implantación en España es anecdótico.

Justificación de la *clase de cuerda*. Pros y contras.

Podemos establecer la siguiente clasificación general sobre las distintas maneras de plantear la educación instrumental en los colegios:

Clases individuales:

- En horario escolar.
- Extraescolares.

Clases en grupo:

- 1.Homogéneo: P. ej. sólo clarinetes.
- 2.Grupos mixtos:

Maderas.

Metales.

Percusión.

Cuerdas: *clase de cuerda* o *string class*.

Banda (madera, metal, percusión): *band class*.

Orquesta (cuerdas+viento+percusión).

Todos los instrumentos.

Dentro de estas clases de grupo podemos establecer además otra cate-

goría que distinga entre:

- Clases opcionales.
- Clases obligatorias.

Y también podemos establecer la categoría:

- Curriculares.
- Extracurriculares.

En el capítulo dedicado a la enseñanza instrumental en los colegios de la Comunidad de Madrid hemos analizado ejemplos de varias de estas especies y hemos hecho una valoración de sus pros y de sus contras. Nos hemos decantado por la enseñanza en grupo frente a la mucho más extendida en nuestro país enseñanza individual, como la mejor alternativa para la enseñanza instrumental en los colegios, susceptible incluso de sustituir a la enseñanza general curricular. En este capítulo analizaremos más a fondo una de sus variantes: la *clase de cuerda*.

La primera controversia que encontramos es la de clases individuales versus clases en grupo. Sin duda una de las grandes ventajas que ofrece la atención individualizada es poder hacer una enseñanza "a medida" en la que cada alumno progresa a su ritmo particular y se pueden compensar las necesidades de cada uno distribuyendo el tiempo y los contenidos de una manera muy efectiva. Frente a esto, los grandes inconvenientes que presenta este tipo de enseñanza individualizada para su implantación en los colegios son:

- Alto coste económico por razones de profesorado. Estos elevados costes hacen que se convierta en una actividad elitista.

- Compite con otras muchas opciones de actividades extraescolares voluntarias de gran atractivo para los niños como son las deportivas por poner un ejemplo. Esta competencia hace que muchos niños, al tener que optar, no disfruten de esta posibilidad de formación musical y se tengan que conformar con la más incompleta y deficiente opción curricular.

- Dificultad de inserción de esta actividad dentro del horario normal de clases, relegándola al horario extraescolar, a los periodos de descanso de los

alumnos, o a horarios rotativos que presentan una gran cantidad de inconvenientes como hemos señalado con anterioridad en otro capítulo.

Las clases de cuerda en grupo presentan las siguientes ventajas y beneficios frente a las clases individuales:

1. Son asequibles económicamente para los centros y esto posibilita el hacerlas extensibles a todo el alumnado. Valcárcel en sus conclusiones opina a este respecto que *es económicamente posible montar una clase de orquesta en cualquier colegio o instituto por el bajo precio de estos instrumentos* (2012, 46). Nosotros coincidimos con esta opinión y más adelante en este capítulo haremos una descripción más detallada de los costes.

2. Son más fáciles de encajar dentro del horario escolar.

3. Es factible, como demostraremos más adelante en este capítulo, desarrollar a través de este tipo de clases no sólo los contenidos meramente técnicos e instrumentales sino también otros contenidos musicales más generales como son la lecto-escritura, la improvisación, la creación musical, el desarrollo de las capacidades rítmicas y auditivas, etc., de manera que la *clase de cuerda* puede ser una alternativa al currículo general de música haciendo posible que todos los alumnos puedan participar en ella.

4. Tienen la ventaja del esfuerzo cooperativo, según Cooper (2004). Por esta razón entre otras y, según Valcárcel: *Una actividad continuada de orquesta aporta a los alumnos que la practican una formación holística no sólo en el sentido académico, sino cognitivo, psicomotor y social* (2012, 46).

En la clase en grupo no sólo se aprende a tocar un instrumento sino que todo el grupo trabaja en conjunto para obtener resultados comunes. En palabras de Fischbach y Frost *The group context provides both a communal encouragement and a healthy competitive spirit that spurs on success*³¹¹ (1997, 12).

Robinson también destaca a este respecto que:

(...) la mayoría del gran aprendizaje sucede en grupos donde la colaboración es la fuente de crecimiento. Si atomizamos a la gente, si los separamos,

³¹¹ *El contexto de grupo provee un estímulo común y un sano espíritu competitivo que favorece el éxito.*

si hacemos que trabajen separados, creamos una especie de disyunción entre ellos y su ambiente natural de aprendizaje. (Robinson, 2010)³¹².

5. Ofrecen desde el primer momento la posibilidad de hacer música en grupo. Esto permite entre otras cosas:

- Que sean más entretenidas y estimulantes que las clases individuales.
- Desarrollar el oído polifónico desde el primer momento.

6. Suplen la falta de práctica en casa sobre todo en los niveles más iniciales. En estas clases, no sólo se interpreta en grupo, sino que se estudia también en grupo mediante la práctica musical y organizada y bajo la atenta supervisión del profesor que puede corregir en el momento los errores de aprendizaje. Se crean mediante la repetición rutinas de aprendizaje que serán luego válidas para el estudio personal una vez que el alumno va adquiriendo cierta independencia.

También podemos señalar y analizar los inconvenientes u objeciones a este tipo de clases. Algunos de estas objeciones son reales y otras no lo son tanto ya que están basadas en prejuicios que son herencia de la formación que hemos recibido muchos de los que ahora somos profesores de música y también están basadas en el desconocimiento de este tipo de clases, de su metodología, de sus objetivos, del éxito que tienen en otros países donde se vienen impartiendo desde hace un siglo e incluso de su propia existencia. Es muy frecuente entre el profesorado de instrumento la opinión de que las clases colectivas deben ser un complemento de las individuales y nunca un sustitutivo y que a ellas no se va a aprender cosas nuevas sino a practicar en grupo las ya sabidas. Este es el concepto de clase colectiva que se emplea generalmente en los conservatorios y no debemos olvidar que lo que planteamos en esta tesis es un sistema destinado a la enseñanza general o a la enseñanza no profesional. Al tratarse de enseñanzas con objetivos, medios y características muy diferentes es un error trasladar el modelo de una a la otra sin análisis ni discusión.

³¹² Extraído de una fuente audiovisual:

<http://www.thersa.org/events/video/archive/sir-ken-robinson>

Las objeciones a este tipo de enseñanza que hemos encontrado son las siguientes:

1. Las clases en grupo son menos efectivas que las clases individuales.

En esto discrepamos nosotros y otros autores:

While the private lesson setting might seem to provide the optimal learning experience, most research, and years of informed practice, indicate that group instruction-taught by fine teachers- is actually the most effective method of teaching beginners³¹³. (Grunow y Gamble, 1989, 194).

Si nos fijamos por ejemplo en la danza –una actividad artística que presenta muchas similitudes con la música entre otras cosas porque requiere unas destrezas técnicas muy complejas– vemos que esta se enseña tradicionalmente en clases de grupo incluso en los conservatorios superiores de danza, con resultados indiscutiblemente buenos. Otro ejemplo muy próximo y del que tenemos abundantes ejemplos en nuestro país es la banda. Estas formaciones musicales son, además de agrupaciones instrumentales, escuelas de música donde los alumnos aprenden a leer y a interpretar música tocando en grupo y asistidos por maestros multidisciplinares. Los magníficos resultados que se obtienen con este tipo de enseñanza resultan evidentes: por un lado han enriquecido culturalmente a muchas comunidades supliendo en muchos casos la falta de conservatorios, de escuelas de música y de una educación musical de calidad en los colegios; por otro lado han sido cantera de magníficos intérpretes reconocidos internacionalmente que han completado sus estudios en centros de música especializados.

Por otra parte parece lógico pensar que una actividad como la música, que en muchísimos casos se va a desarrollar en grupo, se pueda enseñar en grupo. El concepto de clase individual puede acaso tener más sentido en el caso de los pianistas ya que es difícil concebir una clase llena de pianos y

³¹³ *Si bien las clases privadas parecen proporcionar la experiencia de aprendizaje óptima, la mayoría de las investigaciones, y años de informes sobre su práctica, indican que la enseñanza en grupo cuando la llevan a cabo buenos profesores es en realidad el método más efectivo para enseñar a principiantes.*

además una gran parte del repertorio de este instrumento está pensado para la interpretación individual.

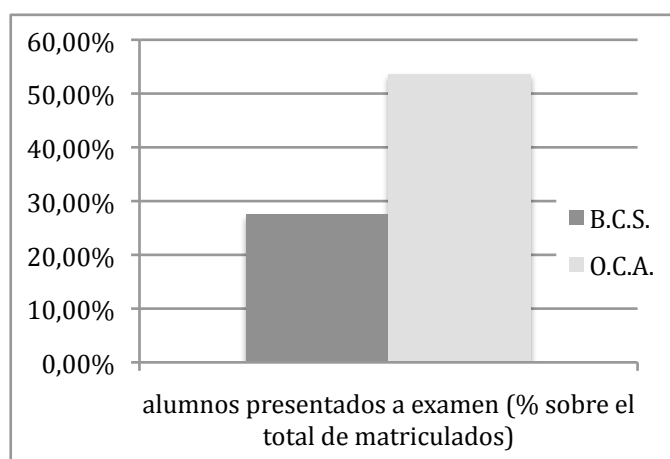
Nuestra experiencia personal de los últimos años impartiendo clases de instrumentos de cuerda en dos centros diferentes como son el British Council School de Madrid (B.C.S) y en la Sección Infantil de la Orquesta Ciudad de Alcalá (O.C.A.), nos permite establecer una comparación entre la efectividad del sistema tradicional de clases individuales de instrumento complementado con clase colectiva –que es el sistema empleado en el primero de los centros citados– y la *clase de cuerda* que es el sistema empleado en el segundo.

Para establecer una comparación objetiva utilizaremos los resultados de los exámenes realizados anualmente en ambos centros por la A.B.R.S.M. desde el año 2006 hasta el 2013 ambos inclusive. Estas pruebas externas, como ya hemos mencionado con anterioridad, están muy estandarizadas y mediante ellas se evalúan la interpretación de piezas elegidas de un repertorio propuesto por la entidad examinadora, la interpretación de escalas, arpeggios y otros elementos técnicos, la lectura a primera vista y la musicalidad general. La matriculación en estos exámenes es voluntaria en ambos centros.

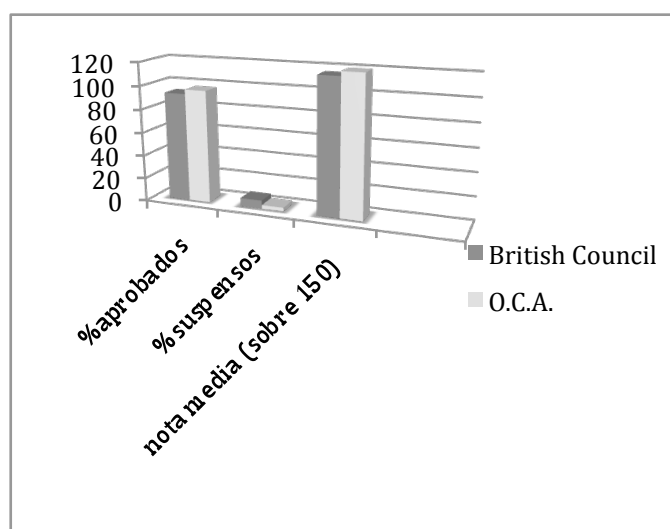
	British Council School	O.C.A.
Total alumnos presentados a examen (2006-2013)	77	172
Alumnos presentados (% sobre el total)	27,5	53,75
suspensos (%)	7,1	3,2
aprobados (%)	92,9	96,8
Nota media (sobre 150)	115,8	119,6

En primer lugar apreciamos que el porcentaje de alumnos presentados a examen en la O.C.A es casi el doble que en el B.C.S.. Los alumnos se presentan de forma voluntaria a estos exámenes ya que no son gratuitos sino que suponen un gasto extra para las familias. Pero esta no parece ser la causa de la

gran diferencia que apreciamos entre los dos centros teniendo en cuenta que el B.C.S. es un colegio al que asisten alumnos de clases económicas altas o muy altas. En ambos casos es el profesor el que anima a presentarse al examen a aquellos alumnos que considera que pueden superar las pruebas, de ahí el alto porcentaje de éxito en ambos casos y es aquí donde debemos buscar la causa de esta diferencia mencionada más arriba: una mejor preparación de los alumnos de la O.C.A.

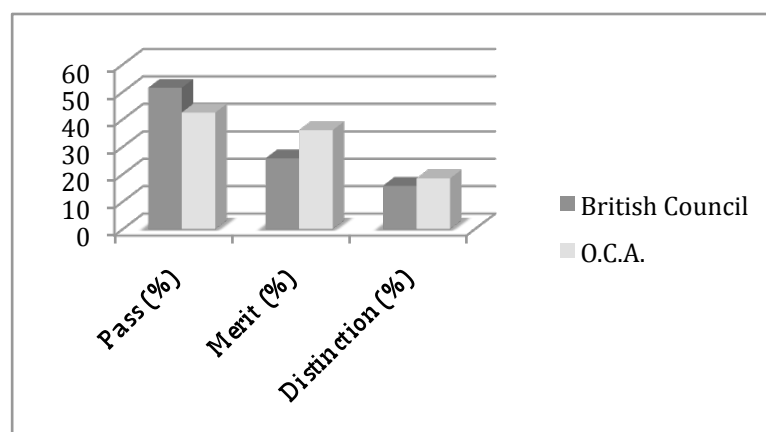


También se aprecia en la tabla que los porcentajes de aprobados, suspensos y la nota media de ambos centros también son favorables a la O.C.A.:



También son favorables para la O.C.A. los porcentajes de *merit* (notable) y *distinction* (sobresaliente):

	British Council School	O.C.A.
Pass (100-119) (%)	51,42	42,4
Merit (120-129) (%)	25,71	36
Distinction (130-150) (%)	15,71	18,4



Podemos concluir basándonos en estos datos que dentro del ámbito de la enseñanza musical no profesionalizadora no encontramos indicios de que el sistema tradicional de enseñanza instrumental sea más efectivo que la *clase de cuerda* sino más bien lo contrario.

A todo lo anterior podemos añadir los resultados obtenidos en 2004 en el Colegio Público el Quijote de Vallecas (Madrid) donde impartimos clases de cuerda a una clase de 20 alumnos de 6º de primaria. Desgraciadamente estos resultados no son significativos ya que por falta de presupuesto el proyecto no pudo continuar a pesar de los resultados prometedores:

Nº de alumnos	20
Alumnos presentados a examen A.B.R.S.M (%)	8 (40%)
Total aprobados	8 (100%)
Nota media	130
Merit	1
Distinction	3

2. Otra de las objeciones que se plantean es la necesidad de un profesorado especializado. En el caso concreto de nuestro país esto sí supone un problema real ya que no existe ningún centro educativo universitario (incluyendo a los conservatorios superiores) que imparta esta enseñanza como ocurre en los Estados Unidos o en el Reino Unido³¹⁴.

3. En el caso de las clases mixtas existe una dificultad añadida para el profesor que es tener que enseñar instrumentos diferentes. Hay autores que opinan que no ser un especialista en todos los instrumentos no debe ser un problema:

Also remember that you are a music teacher, not just a band teacher or an orchestra teacher- you happen to be using the band or the orchestra to teach music³¹⁵. (Cooper, 2006, 270).

Tampoco Valcárcel considera esto un gran problema cuando afirma que *Cualquier profesor de música puede impartir estas clases, teniendo un mínimo de formación* (2012, 46). Aunque sí consideramos del todo necesario que el profesor tenga conocimientos básicos de todos los instrumentos de la familia de cuerda. Este aprendizaje está incluido en los programas de algunas de las universidades americanas donde se instruye al profesorado para esta enseñanza. A falta de estos cursos siempre existe la posibilidad de ampliar conocimientos mediante cursos de verano o lecciones con colegas especialistas en otros instrumentos. En cualquier caso no debemos de olvidar que este tipo de enseñanza va dirigida a alumnos de la enseñanza general y a niveles básicos no especializados ni profesionales.

4. Estas clases podrían suponer una mayor dificultad para el aprendizaje de los alumnos al tener que abordar en ellas conjuntamente los diferentes as-

³¹⁴ En un capítulo anterior señalamos que la empresa Yamaha está impartiendo cursos de adaptación del profesorado para impartir las clases en grupo del proyecto *Yamaha ClassBand*. La opinión que hemos recabado de profesores de viento que han participado en estos cursos es muy positiva. Coinciden en que la adaptación a este nuevo sistema de enseñanza no ha sido muy complicada. Creemos que en general los instrumentistas de viento encontrarán menos dificultades de adaptación que los de cuerda al estar muchos de ellos acostumbrados al aprendizaje en grupo que es muy usual en las bandas de música.

³¹⁵ *Recuerda también que eres un profesor de música y no un profesor de banda o de orquesta y que lo que haces es usar la banda o la orquesta para enseñar música.*

pectos técnicos de cada instrumento. En este sentido creemos que son más los puntos comunes en la enseñanza/aprendizaje de los diferentes instrumentos de la familia del violín que las diferencias, sobre todo en los comienzos aunque haya profesores que vean estas diferencias como insalvables³¹⁶. En este sentido nos parece correcta la siguiente afirmación:

In fact, the class environment has advantages over the private lessons. The fundamental motion pattern is essentially the same for all string instruments, permitting the teacher to issue one set of instructions to the whole class for most of the currículo³¹⁷. (Fischbach y Frost 1997, 12).

Este impedimento –que nos parece más teórico que práctico– puede ser el motivo de que haya profesores que proponen limitar en las primeras etapas de esta enseñanza el número de instrumentos diferentes por clase para que esta avance más rápidamente. El núcleo básico para estas clases sería violín, viola y cello. Muchas veces esta limitación de la variedad de los instrumentos no es intencionada sino fruto de la selección natural. Cuando los alumnos acceden a estos programas de forma voluntaria y la elección del instrumento es libre, se da en muchos casos la situación de que la *clase de cuerda* se ve prácticamente reducida a violines y a violoncellos debido a la falta de demanda por la viola y por el contrabajo³¹⁸. En estos casos, y después de un año o más de enseñanza, se puede intentar orientar a determinados alumnos hacia estos instrumentos menos populares para completar y equilibrar la orquesta.

³¹⁶ Los siguientes son dos ejemplos de opiniones anónimas extraídas de internet sobre dos publicaciones referidas a la enseñanza de cuerdas en grupo. La primera señala de forma muy expresiva el rechazo por este tipo de clases: *If you're unlucky enough to have to teach all the stringed instruments in one classroom session, you're screwed anyway*. La segunda parece dar por sentado que no es posible enseñar a los alumnos a tocar el cello si no es de forma individual: *I wish the book had more individual stories to describe on how to help young beginners (or adult) start the cello. Most of the stories are for classes, more than a couple of students*.

³¹⁷ *De hecho, el entorno de la clase presenta ventajas con respecto a las clases individuales. El patrón fundamental de movimiento es esencialmente el mismo para todos los instrumentos de cuerda, lo que permite al profesor dar un sólo conjunto de instrucciones para toda la clase para la mayoría del currículo*.

³¹⁸ Es una situación real y frecuente con la que nos hemos encontrado cuando la matriculación en estas clases no ha sido gratuita y por tanto los padres y los alumnos no han aceptado la designación del instrumento por parte del profesor.

5. Otra de las objeciones que se pueden plantear es que estas clases requieren una metodología diferente que la empleada para las clases individuales. Esta metodología, como veremos a lo largo de este capítulo, existe y supone la cristalización de las prácticas más exitosas que han llevado a cabo muchos profesores durante varios decenios. Hay abundante información publicada al respecto en lengua inglesa sobre este tema aunque prácticamente ninguna está traducida al castellano. El desconocimiento de métodos concretos y eficaces para llevar a cabo con éxito estas clases puede desanimar a muchos profesores y les puede llevar a juzgarlas como caóticas. También en su tiempo podía parecer casi imposible enseñar a tocar el violín a niños desde los tres años y en cambio la aplicación a este tramo de edad de la metodología precisa ideada por S. Suzuki ha dado resultado y se ha popularizado en todo el mundo.

6. Al existir diferentes velocidades de aprendizaje en los distintos alumnos, este tipo de enseñanza puede estresar a los alumnos menos dotados y frenar el avance de los que tiene más facilidades. Este tipo de objeción podría ser igualmente aplicable a las clases de matemáticas o de lengua.

La práctica, como veremos con más detalle más adelante, demuestra que la cooperación que se puede establecer en este tipo de clases es beneficiosa para ambos tipos de alumnos, y volvemos a insistir en que estamos hablando de un método propuesto para la enseñanza musical en colegios y no en centros con intención profesionalizadora.

Todas las ventajas y posibles inconvenientes que hemos citado se pueden aplicar tanto a las clases de cuerda como a las clases de banda. Estas últimas son muy populares en Estados Unidos entre otras razones por su visibilidad y por su versatilidad para realizar actuaciones tanto interiores como al aire libre lo que les permite participar en todo tipo de eventos escolares y de la comunidad. Las menos populares clases de cuerda tienen que competir con ellas en cuanto a la captación de alumnos y de fondos³¹⁹. Es por esto por lo

³¹⁹ ¡Ojalá en nuestro país el problema para su implantación en los colegios fuera sólo la competencia con otras formaciones instrumentales como la banda!

que muchos autores tratan de identificar ventajas específicas de la *clase de cuerda* para promocionarlas. Citamos a continuación algunas de ellas:

1. La mayoría de los grandes compositores han escrito más repertorio para orquesta que para ningún otro conjunto y dentro de este vasto repertorio se incluyen muchas de sus mejores aportaciones musicales:

No instrumental program can be considered complete unless it includes an orchestra program. A vast cultural heritage of man's artistic achievement in music lies within this genre. To ignore it is overlooking an area of one's humanistic, artistic, and intellectual education³²⁰. (ASTA et al.,1988, ix).

2. Los instrumentos de cuerda intervienen en muy diferentes estilos de música como el Jazz, el country, el pop, los mariachis y los podemos encontrar en muchas culturas como la hindú, la música celta, toda la música clásica occidental, el flamenco, etc. Esta, y la anterior son razones muy importantes si pretendemos utilizar la clase de orquesta como alternativa a la clase general de música. En ese caso necesitaremos una agrupación instrumental con la que se puedan abordar repertorios de todos los tiempos y de todos los estilos y ese es precisamente el caso de la orquesta de cuerda.

3. El currículo no está completo sin la orquesta ya que no todos los alumnos están interesados por los sonidos de banda o por el canto y algunos prefieren claramente los instrumentos de cuerda (ASTA et al.,1988), (NAf-ME,1994).

4. El programa de orquesta mejora y realza el programa de música vocal de los colegios al hacer posible la interpretación de obras para coro y orquesta así como la realización de musicales.

5. La orquesta de cuerda permite a los instrumentistas de viento de las bandas la posibilidad de desarrollar habilidades como solista al tener que inter-

³²⁰ *Ningún programa instrumental puede ser considerado completo a menos que incluya un programa de orquesta. Una vasta herencia cultural de los logros artísticos del hombre yace en este género. Ignorarlo es pasar por alto un área de una educación humanista, artística e intelectual.*

pretar voces a *solo* o con muy pocos instrumentos. Además, una parte muy importante del repertorio de los instrumentistas de viento, sobre todo de viento madera está escrita para orquesta.

6. Contrariamente a la opinión generalizada, son instrumentos fáciles de enseñar en grupo ya que los problemas que afectan a la producción del sonido son fácilmente observables por el profesor y por los propios alumnos a través de elementos externos como son los movimientos del arco, el *vibrato*, las digitaciones, etc. Esto permite el aprendizaje cooperativo al poder observar los alumnos en sus compañeros sus propios errores o defectos de posición y de movimiento lo que les ayudará a corregirlos. No ocurre lo mismo con los instrumentos de viento en los que la afinación puede variar mediante elementos como la embocadura, la presión del aire, el uso de la mano en la campana del instrumento, etc., elementos todos ellos que no son tan visibles ni evidentes como los empleados en los instrumentos de arco.

7. Según algunos autores, los programas de orquesta fomentan en la época escolar el interés por este tipo de música y este interés perdurará en el futuro y hará posible mantener a las orquestas de aficionados y a las profesionales. Estos autores hablan del mundo de la música orquestal como un "ecosistema" en el que las partes están en equilibrio. Por esto, y según los mismos no se trata sólo de aprender a tocar un instrumento sino:

While one of the goals of an orchestra teacher is teach students to play an instrument, another is to cultivate in students a lifelong appreciation for the arts that encourages ongoing community involvement. The children who play stringed instruments—and their parents are certain to be among the patrons of orchestras both now and in the future³²¹. (Gillespie y Hamann, 2009, 3)

8. Podemos encontrar en el mercado una gran variedad de tamaños de

³²¹ Aunque uno de los objetivos de un profesor de orquesta es enseñar a los estudiantes a tocar un instrumento, otro es cultivar en los estudiantes una apreciación por las artes que perdure a lo largo de su vida y que les anime a tener comportamientos participativos de con su comunidad. Los niños que tocan instrumentos de cuerda y sus padres estarán con seguridad entre los mecenas de las orquestas ahora y en el futuro.

instrumentos de cuerda lo que hace factible empezar esta enseñanza a muy diferentes edades. No es por lo tanto obligatorio que la iniciación musical en edades tempranas se haga exclusivamente con los denominados instrumentos Orff. En el capítulo de esta tesis dedicado a la enseñanza instrumental en los colegios de la Comunidad de Madrid vimos dos ejemplos, El Kings College, y el British Council School en los que la iniciación musical se realiza, a partir de los tres años empleando instrumentos de cuerda.

9. El programa de cuerda es económicamente más asequible que el de banda debido al precio muy superior de los instrumentos de viento. Por poner un ejemplo: con lo que cuesta una tuba se pueden comprar más de veinte violines.

10. La *clase de cuerda* contribuye al desarrollo de las inteligencias múltiples. La práctica musical, como hemos señalado en capítulos anteriores, involucra según los estudios neurológicos a la casi totalidad del cerebro y de ahí la importancia y la necesidad de que se incluya en los currículos escolares. En el caso concreto de la práctica con instrumentos de cuerda existen estudios científicos que relacionan esta práctica con el desarrollo de estas inteligencias múltiples. Valcárcel (2012,38) los resume en la siguiente tabla:

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	Capacidades desarrolladas por la práctica orquestal con instrumentos de cuerda frotada
Inteligencia Lingüística	Aumento de la capacidad de lectura a nivel musical. Mayor capacidad para el aprendizaje de idiomas.
Inteligencia Lógico matemática	Aumento de la capacidad de resolución de problemas de cálculo y visualización de hipótesis.
Inteligencia Espacial	Aumento de la capacidad de percepción visual y espacial.
Inteligencia Corporal-Cinética	Aumento de la capacidad para realizar actividades que requieren rapidez y coordinación óculo manual. Desarrollo de las habilidades motrices.
Inteligencia Musical	Aumento de la capacidad de escucha e interpretación y análisis musical

inteligencia Intrapersonal	Aumento de la capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades y desventajas personales, y controlar el pensamiento propio. Disciplina individual. Mejora de la autoestima.
Inteligencia Interpersonal	Aumento de la capacidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros. Mejora de las habilidades sociales y del trabajo en equipo. Respeto por los demás miembros del grupo.

En el caso concreto de los Estados Unidos, donde hemos visto que este tipo de enseñanza de instrumentos de cuerda está muy desarrollada, además de todas las razones que acabamos de exponer existen otros motivos que tienen más que ver con la idiosincrasia de ese país y que justifican la conveniencia de estos programas:

- Ayudan a los alumnos a conseguir becas para colegios y universidades ya que las orquestas de cuerda son agrupaciones que conceden prestigio a estas instituciones.

- Ofrecen futuras oportunidades profesionales a los estudiantes ya que hay mucha demanda de profesores de cuerda para colegios y centros privados.

- Posibilitan a los estudiantes el disfrute para el resto de sus vidas al poder tocar en alguna de las aproximadamente 1800 orquestas de adultos que existen en el país (NAfME, 1994).

- En palabras de Valcárcel *las administraciones públicas están dispuestas a invertir en estas formaciones no sólo por lo que aportan al alumnado, sino por la buena imagen que ofrecen del sistema educativo americano* (2012, 33).

La experiencia acumulada durante muchos años llevando a cabo estas actividades ha conducido a los responsables de las mismas a plantear estrategias para defender estos programas. Su existencia depende en gran parte de los fondos que conceden las autoridades educativas y en una época de recortes presupuestarios como la que vivimos, es fácil que estos programas se vean afectados si dichas autoridades no son conscientes de su valor educativo y esto ocurre sobre todo cuando los responsables de las políticas educativas nunca

han formado parte de estas orquestas.

Las principales razones aducidas para estos recortes parafraseando a Gillespie y Hamann (2009) son:

- Falta de presupuesto
- Problemas de horarios
- Mayor popularidad de las bandas o de los coros.
- Falta de demanda.
- Necesidad de más tiempo para otras asignaturas.

Como solución, los mismos autores plantean las siguientes estrategias:

- Ofrecer currículos bien desarrollados que garanticen el valor educativo de esta materia. Para ello hay que incluir en estos programas el canto, la interpretación, la improvisación, la composición, los arreglos musicales, la lecto-escritura, la audición crítica, la historia de la música y de otras artes. Hay que incorporar también la música de cámara porque favorece: la expresividad musical, la audición, la independencia, la lectura a primera vista, el empaste sonoro, el equilibrio entre las voces, la afinación, el liderazgo musical y el conocimiento del repertorio de los grandes maestros. Esta actividad se puede incorporar como una parte del currículo empleando alguna de las sesiones de la *clase de cuerda* o después de la jornada escolar y se pueden programar actuaciones de grupos de cámara dentro del programa del concierto de la orquesta. Estas agrupaciones de cámara permiten además que los alumnos más motivados y más adelantados trabajen repertorios que suponen un mayor reto técnico y musical.

- Hacer conciertos públicos aunque sin perder de vista que estos son una extensión del programa no su propósito. Textualmente y en palabras de NAfME *The primary criterion in establishing a school policy with respect to public performance must always be the educational value of the experience*³²² (1994, 17).

³²² El criterio primario para establecer una buena política con respecto a las actuaciones públicas debe ser siempre el valor educativo de la experiencia.

- Dar a conocer al resto de la dirección del centro y a los administradores todas las actividades que realiza la orquesta. Nuestra experiencia personal confirma esta necesidad de que las actividades que realizan los grupos orquestales –que muchas veces se realizan fuera del colegio– sean dadas a conocer a todos los responsables educativos del centro, a los profesores y a los administradores. Muchas veces el desconocimiento de la importante actividad educativa que se realiza mediante estas clases es la causa de que se les concedan menos importancia de la que deberían tener y menos concesiones de las necesarias en tiempo y en presupuesto.

- Informar sobre los numerosos estudios que demuestran un mejor rendimiento en otras materias de los alumnos que participan en estas actividades.

- Informar sobre datos concretos de los costes, alumnos involucrados, ratio profesor/alumnos, etc.

Para NAFME (1994) la alta calidad de los programas es crítica para la supervivencia de los mismos. Sin programas de calidad los alumnos dejan de matricularse y la administración puede cortar los fondos. Un buen programa debe tener los siguientes ingredientes: que el repertorio sea variado en cuanto a estilos y periodos y que se adapte a las habilidades técnicas de los alumnos; que las clases las impartan especialistas competentes; que exista un plan de enseñanza secuenciado y efectivo; que exista un plan bien establecido para la captación de alumnos; que el colegio compre los instrumentos menos solicitados (cellos, contrabajos y violas) para asegurar el equilibrio orquestal; que se anime a los estudiantes a recibir clases particulares según van progresando.

Extrapolando todo esto a nuestro país (en el que atravesamos una grave crisis económica pero que ya con anterioridad a ella y con la penúltima ley de enseñanza³²³ vivimos serios recortes en la asignatura de música en los colegios) deberíamos plantearnos que una de las causas para esta falta de valoración de la asignatura por parte de las administraciones públicas pueda ser precisamente la falta de resultados apreciables en las últimas décadas de ense-

³²³ Nos referimos a la LOE Ley Orgánica de Educación de 2006.

ñanza musical. Es lógico que no se invierta en algo que da la impresión de que no sirve para nada y menos aún si los responsables de aprobar hoy estas inversiones fueron ayer alumnos que no recibieron una educación musical de calidad y que como consecuencia no conceden en absoluto importancia a la música en la educación. Y siguiendo con este razonamiento, no sería de extrañar que dentro de unos pocos años las orquestas se hayan convertido en artículos de lujo demandados por un público tan minoritario que no se justifique la inversión pública en ellas.

Adaptación curricular de la *clase de cuerda* al segundo ciclo de la educación primaria. Objetivos generales.

En el capítulo anterior justificamos la elección del segundo ciclo de la educación primaria como el más idóneo para la implantación de la *clase de cuerda* como alternativa curricular al programa general de música. Vimos también que las leyes de educación de la Comunidad de Madrid no suponían un inconveniente para ello. En este capítulo ofreceremos una propuesta alternativa a dicho programa general mediante una adaptación curricular de la *clase de cuerda*, que incluye los contenidos que marca la ley y que nos ayuda a conseguir sus objetivos.

La adaptación curricular que proponemos tiene forzosamente que ser una propuesta flexible, ya que no tiene sentido establecer una programación específica para un curso o edad del alumnado concretos sin tener en cuenta los siguientes factores que ya hemos citado con anterioridad: el número de sesiones por semana; el aprendizaje previo de los alumnos; el ambiente musical; el apoyo familiar; la disponibilidad del instrumento fuera del colegio; la disponibilidad de profesores de cuerda cualificados; la ratio profesor/alumno.

Nuestra propuesta curricular mantiene –como vemos en el siguiente esquema– la estructura general del currículo del área de Educación Artística vigente en la Comunidad de Madrid que aparece en el decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria, y que hemos analizado en un

capítulo anterior de esta tesis. Hemos dividido los contenidos por bloques, al igual que lo hace la ley, aunque el bloque de interpretación y creación lo hemos subdividido a su vez en dos: interpretación por un lado y creación por el otro.

Objetivos y estrategias generales.
Contenidos y estrategias específicas de aprendizaje.
BLOQUE DE INTERPRETACIÓN.
○ TÉCNICA INSTRUMENTAL.
○ LECTURA, ESCRITURA Y TEORÍA MUSICAL.
○ INTERPRETACIÓN Y EXPRESIÓN.
BLOQUE DE CREACIÓN.
BLOQUE DE ESCUCHA.
○ ENTRENAMIENTO AUDITIVO.
○ AUDICIÓN CRÍTICA.
Criterios de evaluación.

A lo largo de este capítulo desarrollaremos cada uno de estos epígrafes en el mismo orden en el que aparecen en el cuadro anterior.

Coincidimos con otros autores en que es en la clase para principiantes donde se construyen los fundamentos para el aprendizaje ulterior y donde se crea la afición por la música instrumental, de ahí su gran importancia y la gran responsabilidad del profesor que la imparte:

What you do at the beginning level affects your instrumental music program for the next six or more years as those students move through the schools. More important, the beginning class experience will help determine whether instrumental music will become a lifetime activity for your students³²⁴. (Cooper, 2006, 3).

Los objetivos dependerán de los mismos factores que hemos señalado con anterioridad: los contenidos de la asignatura, la edad de los alumnos, el nivel de formación musical de los mismos, la frecuencia y duración de las cla-

³²⁴ *Lo que haces en el nivel inicial afecta al programa de música instrumental para los próximos seis o más años cuando los alumnos cambien de colegios. Más importante aún, la experiencia de la clase de principiantes ayudará a determinar el que la música instrumental se convierta en una actividad de por vida para el alumno.*

ses, etc. Con esto se entiende que los objetivos que planteemos para un curso escolar –en el que todos los alumnos están admitidos independientemente de sus aptitudes o de su motivación y que cuentan con una o dos clases en grupo semanales– no pueden ser los mismos que los planteados para un curso de conservatorio en el que los alumnos son seleccionados por sus aptitudes y que reciben una hora semanal de clase individual mas clases colectivas, piano complementario, etc.

Por otra parte si nuestra intención es que la *clase de cuerda* sea una alternativa al currículo normal de música deberemos adaptar sus contenidos y objetivos para que cumplan con lo establecido en dicho currículo.

En general, y como en el resto de las asignaturas, es de suma importancia establecer con claridad estos objetivos. Cooper destaca la importancia de que cada profesor establezca objetivos para él y para sus alumnos:

It is important to develop goals and objectives for yourself and your students. Decisions, large and small, need to be made everyday in the classroom. A statement of goals and objectives, which serves as a kind of "reference point" in your teaching, helps ensure that those daily decisions will be made based on reasoned and thoughtful educational positions. Goals and objectives give you standards by which to measure your success and the success of your students³²⁵. Cooper (2006, 5).

Este autor establece como vemos, una diferencia entre *goals* que serían las ideas generales a largo plazo y *objectives* que son objetivos más específicos y más a corto plazo.

Los objetivos de la *clase de cuerda* que proponemos en este capítulo no son muy distintos a los de la enseñanza instrumental individual que se imparte en las escuelas de música o en los conservatorios. Lo que sí varía es su

³²⁵ *Es importante desarrollar metas y objetivos para ti mismo y para tus alumnos. Cada día en la clase es necesario tomar grandes y pequeñas decisiones. Una declaración de metas y objetivos que sirva como una especie de "punto de referencia" en tu enseñanza, ayuda a asegurar que esas decisiones diarias estarán basadas en posiciones educativas razonadas y meditadas. Las metas y objetivos te proporcionan estándares para poder medir tu éxito y el éxito de tus alumnos.*

planificación en el tiempo, lo que obliga a que la incorporación de nuevos conceptos o habilidades pueda dilatarse más en el tiempo y a que las estrategias a emplear para conseguirlos sean otras más específicas para la enseñanza en grupo y, por tanto, más efectivas para este tipo de enseñanza.

Exponemos a continuación una lista de objetivos generales para el nivel propuesto de iniciación que comienza en 3º de primaria y se prolonga durante el 4º curso, para una *clase de cuerda* mixta que necesita dos sesiones semanales:

- Tocar y cantar solo y en grupo un repertorio variado en cuanto a estilos, épocas y culturas.

- Adquirir conocimientos básicos de teoría de la música.

- Improvisar melodías, variaciones y acompañamientos.

- Componer y arreglar música partiendo de unas directrices.

- Establecer una correcta posición corporal dinámica y equilibrada que permita desarrollar sin dificultad y sin riesgo para la salud, todas las habilidades que exige la práctica del instrumento.

- Lograr una correcta sujeción del arco.

- Conseguir una correcta colocación del instrumento.

- Establecer una forma correcta de la mano izquierda.

- Aprender la lectura y escritura de notas y la lectura rítmica.

- Desarrollar la habilidad de lectura musical a primera vista.

- Desarrollar la capacidad para escuchar, analizar, evaluar y describir música.

Adaptación curricular de la *clase de cuerda* al segundo ciclo de la educación primaria. Estrategias generales.

Para la consecución de estos objetivos generales proponemos a continuación una serie de estrategias, también generales, a desarrollar mediante la *clase de cuerda*. Más adelante, en el apartado de contenidos, ofreceremos estrategias concretas para cada objetivo.

En cuanto al diseño de las estrategias para enseñar, explicar o solucionar los problemas y las dificultades concretas técnicas o expresivas que vayan surgiendo a lo largo del programa, conviene tener en cuenta que existen diferentes vías de aprendizaje y que cada alumno puede aprender con mayor facilidad a través de una vía determinada. Las siguientes son tres de estas posibles vías de aprendizaje:

- Vía visual: el alumno aprende observando al profesor.
- Vía táctil: el alumno aprende repitiendo físicamente lo que el profesor propone
- Vía auditiva: el alumno aprende escuchando al profesor.

Además de esto, cada estudiante tiene mayor o menor posibilidades de éxito para asimilar un concepto según se presente este de manera global, secuencial, analítica, o como fruto de una investigación por parte del propio alumno:

The teacher must allow for different learning styles when presenting a new concept or skill. For example, if a new bowing skill is introduced the teacher will want to model it for the visual learners, explain the different motions involved for the conceptual and analytical learners, allow the tactile learners to touch the teacher when modeling it, demonstrate the different sounds that are produced for the aural learners, teach sequentially each of the motions involved for the sequential learners, and play different kinds of music that incorporates the new skills for the global learners³²⁶. (Gillespie y Hamann, 2009, 38).

Jorquera recomienda que cada profesor diseñe sus propias estrategias a medida que van surgiendo los problemas específicos en alumnos concretos que requieren diferentes soluciones:

³²⁶ *El profesor debe considerar distintos estilos de aprendizaje cuando presenta un nuevo concepto o habilidad. Por ejemplo, si se presenta una nueva técnica de arco el profesor servirá de modelo para los aprendices visuales, explicará los distintos movimientos involucrados para los alumnos analíticos y conceptuales, permitirá a los alumnos táctiles que toquen al profesor cuando este sirve de modelo, demostrará los distintos sonidos que se producen para los alumnos auditivos, enseñará secuencialmente cada uno de los movimientos involucrados para los alumnos secuenciales, y tocará distintas músicas que incorporan las nuevas habilidades para los alumnos globales.*

De manera similar, cada alumno se encuentra de frente a dificultades de ejecución en una pieza que no son idénticas para todos. Por ello resulta más funcional el ejercicio inventado ex profeso, como hacían los maestros del pasado cuando los libros impresos tenían costos muy altos, para resolver los problemas a medida que se vayan presentando. De este modo, la técnica se irá elaborando a partir de la música misma, de la pieza musical que se estudia. (2002,6).

La investigación en este terreno de la educación, al igual que en otros muchos, se basa fundamentalmente en la experiencia acumulada por los profesores a través de intentos fallidos e intentos que han tenido éxito dentro de sus respectivos ámbitos educativos. A falta de otro tipo de estudios científicos rigurosos cada profesor debe emplear las estrategias de aprendizaje que se adapten mejor a sus alumnos y debe reflexionar sobre sus beneficios y utilidades descartando las menos convenientes. Y precisamente, como hay distintas maneras de aprender, distintos alumnos, distintas edades y distintas habilidades, cuántas más estrategias de enseñanza conozca el profesor más posibilidades tendrá de acierto, como se expresa a continuación:

On the whole, it is better to have too much support material than not enough. If you see that your students are understanding the point you are presenting, you do not have to use everything you brought into the lesson. On the other hand, if you have limited (one or two) support materials or ideas and the students do not understand your point, the lesson will come to a grinding halt. The purpose of support materials is to help you deliver your information in as many ways as possible so that each student is provided the optimum opportunity to learn the lessons materials³²⁷. (Gillespie y Hamann, 2009, 159-160).

Es recomendable que el profesor tenga el mayor número posible de so-

³²⁷ *En general, es mejor tener demasiado soporte material que no el suficiente. Si ves que los alumnos están entendiendo el punto que estás presentando, no tienes que usar en la lección todo lo que has traído. Por otra parte, si tienes un número limitado (una o dos) de ideas o material de soporte y los estudiantes no entienden tu punto, la lección se puede interrumpir. El propósito de los materiales de soporte es ayudarte a comunicar tu información de tantas maneras posibles para que cada alumno cuente con una oportunidad óptima de aprender los contenidos de la lección.*

luciones para cada caso y para ello:

[...] resulta muy enriquecedor conocer el modo de trabajar (y el "recetario") de profesores diferentes. Contrariamente a lo que la tradición nos enseña, es decir que los cambios de técnica producen problemas, el conocimiento de experiencias técnicas diferentes, como las diversas "escuelas", nos proporciona una visión abierta y vasta de la ejecución instrumental. De este modo, cambiar de profesor puede constituir un enriquecimiento importante³²⁸ (Jorquera, 2002, 6).

Hay varios tipos de fuentes donde buscar y encontrar estas estrategias:

- Tratados de pedagogía general.
- Tratados específicos de pedagogía de los instrumentos de cuerda.
- Métodos y tratados concretos sobre la *clase de cuerda*.
- Experiencias educativas propias.
- Experiencias compartidas con otros profesores.
- Revistas especializadas.
- Publicaciones de asociaciones profesionales de instrumentistas de cuerda.

De acuerdo con NAFME (1994), un profesor creativo puede tener éxito empleando un estilo de enseñanza propio y estrategias que tengan que ver con su bagaje como músico y educador, pero debería conocer ciertas ideas o estrategias con las que la mayoría de los educadores están de acuerdo.

Haremos a continuación un resumen de estas estrategias generales, extraídas de las fuentes anteriormente citadas.

1. LA EXPERIENCIA MUSICAL DEBE PRECEDER A LA TEORÍA.

Podemos aclarar este enunciado diciendo que debemos tocar antes que aprender a leer música. Actualmente son mayoría los autores que recomiendan

³²⁸ Siempre y cuando se abandone la, por desgracia, muy extendida costumbre de descalificar ante el nuevo alumno todo su aprendizaje anterior y se adopte una actitud más modesta en la que se acepte la posibilidad de no estar en posesión de la verdad en lo referente a la técnica y a otras cuestiones musicales.

comenzar las clases para principiantes sin utilizar la lectura musical. Los procesos mentales involucrados en el aprendizaje de un instrumento son muy complejos y distintos a los también muy complejos procesos que forman parte de la decodificación de los símbolos musicales y de su aplicación al instrumento, por lo que conviene retrasar esto último hasta que el alumno afiance ciertas habilidades básicas referentes a la colocación del instrumento, a la digitación y a la sujeción y a los movimientos elementales del arco.

Jorquera es de esta opinión cuando señala que [...] *según la edad del principiante, se le debería permitir adquirir una habilidad suficiente que le permita dominar la producción de sonido con satisfacción y pudiendo tocar ya un pequeño repertorio que luego podrá transcribir* (2002, 10).

Cooper (2004) recomienda evitar la lectura musical al principio del aprendizaje y repetir pequeños fragmentos aprendidos de oído y memorizados, primero con la voz y a continuación con el instrumento.

El tiempo de demora en aplicar la lectura musical a la práctica instrumental variará en función de la experiencia previa musical de los alumnos y del grado de madurez de los mismos que está relacionado con la edad. En grupos de edades muy infantiles como las que propone el método Suzuki, se puede pasar un curso completo o más en el que los alumnos aprenden por repetición sin emplear las partituras³²⁹. Los métodos Orff y Dalcroze también retrasan el aprendizaje de la lectura y escritura musical en favor de las experiencias de cantar, tocar un instrumento o crear música.

A este tipo de aprendizaje sin emplear la lectura y basado en la repetición y en la memorización lo denominaremos aprendizaje mediante “rutinas” traduciéndolo del inglés *rote learning*. Dada la importancia que tiene este concepto dentro de la metodología que proponemos conviene aclarar su significado.

En lengua inglesa se utiliza la expresión *rote learning* para referirse a

³²⁹ Lo que no tiene ningún sentido, como hemos visto en alguna ocasión, es que a alumnos principiantes adultos que comienzan con el método Suzuki se les aplique de forma inflexible una metodología que está pensada para niños de tres años.

una técnica de memorización basada en la repetición. *Rote* significa literalmente *rutina* y en inglés y refiriéndose a la música significa además aprender música "de oído" en contraposición a aprenderla mediante una partitura. Pero el término aprender "de oído" en castellano significa ser capaz de traducir en música mediante la voz u otro instrumento una música que hemos escuchado y que está dentro de nuestra mente. Al hablar de "rutinas" en este capítulo no nos referimos a esta última habilidad sino a una manera de aprender música sin emplear la partitura mediante instrucciones precisas dadas por el profesor que se memorizan a base de repeticiones. Y al hablar de repeticiones no nos estamos refiriendo a la mera reiteración mecánica y exhaustiva durante horas de estudio sino a una actividad planificada y adecuada a los objetivos que pretendemos alcanzar. Esto viene bien expresado en el siguiente texto:

A propósito de la repetición de ejercicios, numerosos estudios sobre el aprendizaje e investigaciones realizadas en el ámbito de las neurociencias nos informan acerca de la inutilidad de la repetición mecánica. El ejercicio útil consiste en la planificación adecuada de las acciones que deberán finalmente producir la pieza musical, por lo tanto se trata de un estudio más bien caracterizado por la actividad cognitiva. (Jorquera, 2002, 5).

A partir de este momento emplearemos por tanto el término "rutinas" para referirnos al aprendizaje de melodías o de ejercicios musicales sin usar la música escrita, para no confundirlo con tocar "de memoria" que puede tener otro significado ya que la música puede ser también memorizada a partir de la lectura de símbolos musicales.

El aprendizaje mediante rutinas tiene una doble finalidad:

- Suplir la falta de conocimientos de lectura musical permitiendo al alumno tocar canciones o ejercicios ya desde el primer momento.
- A lo largo de toda la enseñanza y no sólo en los cursos elementales, este tipo de aprendizaje resulta muy útil para poder practicar distintas habilidades sin tener que estar mirando a la partitura y sin tener que estar concentrado en la lectura. Después de que la habilidad esté bien establecida, el empleo de

la notación puede ayudar a reforzarla. Más adelante en este mismo capítulo expondremos ejemplos de rutinas que pueden ser muy útiles para practicar distintos contenidos técnicos como por ejemplo los cambios de posición.

Refiriéndonos al primer caso, en el que hablamos de principiantes, utilizaremos como ejemplo la canción popular *Cinco Lobitos tiene la loba*:

Violín

cin-co lo-bi-tos tie-ne la lo-ba blan-cos y ne-gros de-trás de laes-co-ba

Viola

Violonchelo

Contrabajo

G G G D G G G

El proceso a seguir para crear una rutina es el siguiente:

- Primero: oír la canción (interpretada al piano o mediante una grabación).

- Segundo: cantar la canción.

- Tercero: aprender de memoria la digitación con *pizzicato*. Como dijimos anteriormente habrá alumnos que la retendrán de forma visual al observar al profesor. A los que aprenden mejor de forma táctil habrá que ayudarles colocándoles los dedos. Los que aprenden mejor mediante la búsqueda o la investigación personal la aprenderán directamente de oído a base de mecanismos de prueba/error. A los más analíticos les puede resultar de gran ayuda una escritura numérica como la que empleamos a continuación. En ella indicamos las cuerdas que vamos a utilizar –La y Re en el caso del violín, la viola y el cello y Sol y Re cuando se trata del contrabajo– y la digitación que emplearemos:

Violín/viola:

- Practicando el arpeggio de Sol que podemos extraer de ella y trasportándolo a distintas tonalidades con el sólo cambio de cuerda³³⁰:



- Practicando el *tetracordo* que aparece en el último compás de la canción. Este *tetracordo*, como veremos más adelante, es la pieza estructural melódica que sirve para construir todas las escalas mayores:



En un estadio anterior del aprendizaje, los alumnos pueden interpretar un acompañamiento más sencillo de la misma canción empleando sólo cuerdas al aire:

Violín fácil	
Viola fácil	
Violonchelo fácil	
Contrabajo fácil	

En este caso el proceso para crear una rutina sigue los mismos pasos anteriores con la diferencia de que los alumnos cantarán el nombre de las notas en vez de la letra de la canción. Asimismo en lugar de cifrado nos limitaremos a indicar sólo el nombre de la nota:

³³⁰ Para no ser redundantes utilizaremos en adelante como ejemplo uno sólo de los instrumentos de cuerda, excepto en las ocasiones en que las diferencias entre ellos lo hagan necesario.

SOL SOL SOL RE SOL SOL RE SOL³³¹

Cuando se trata de cuerdas al aire, nosotros somos partidarios de emplear el pentagrama lo antes posible ya que hemos podido comprobar que los alumnos, ya desde edades muy tempranas, distinguen visualmente con suma facilidad³³² los símbolos musicales que representan a estas cuatro notas.

Estamos totalmente de acuerdo con Dillon et al. cuando aconsejan utilizar rutinas como preparaciones para solucionar problemas técnicos o musicales concretos. Dichos autores recomiendan también anticipar la preparación de estas dificultades o habilidades todo lo posible antes de tener que emplearlas en contextos musicales reales: *In general, the more lead time there is between rote introduction of a skill, and its application in a musical context, the smoother the students will progress*³³³ (1992b, 93).

2. INTRODUCCIÓN DE POCOS CONCEPTOS O HABILIDADES NUEVAS POR SESIÓN.

Es recomendable no introducir más de una o dos habilidades nuevas por cada sesión. Estas se repasarán continuamente en las siguientes clases para consolidarlas:

Research shows that typical elementary school beginning string class students can understand only one or two new ideas per class and the most effective beginning classes incorporate much review³³⁴ (Gillespie y Hamann, 2009, 49).

³³¹ La mayoría de los métodos que existen en el mercado proceden de la cultura sajona y emplean por lo tanto su nomenclatura propia: GGGDGGDG. Es conveniente que los alumnos aprendan la equivalencia con la nuestra.

³³² Hemos podido comprobar en muchos casos, que alumnos de corta edad que aún no saben leer el lenguaje normal son perfectamente capaces de reconocer en el pentagrama las cuatro cuerdas al aire.

³³³ *En general, cuanto más tiempo pase entre la introducción de una habilidad mediante una rutina y su aplicación en un contexto musical, más fluido será el progreso de los estudiantes.*

³³⁴ *La investigación muestra que los estudiantes típicos de una clase de cuerda para principiantes de la escuela elemental sólo pueden entender una o dos nuevas ideas por clase y que las clases para principiantes más efectivas incorporan muchos repasos.*

Abundando en este tema, nosotros somos partidarios de no abandonar durante los primeros cursos del aprendizaje la práctica de destrezas básicas aunque parezca que están superadas. Es el caso, por poner un ejemplo, de las cuerdas al aire: es importantísimo consolidar un correcto movimiento del arco y perfeccionarlo constantemente y para ello nada mejor que practicarlo a diario aisladamente para poder concentrarse exclusivamente en él. Y todo esto se puede realizar de una forma entretenida y musical con arreglos ad hoc de canciones como ocurre con la siguiente *Malagueña*³³⁵:

The image shows a musical score for three instruments: Violin, Violin fácil, and Piano. The Violin part is in 3/4 time, marked 'Allegro', and plays a melody in E minor. The Violin fácil part is in 3/4 time, marked 'f', and plays a simple accompaniment. The Piano part is in 3/4 time, marked 'f', and plays a complex accompaniment with chords and triplets. The score is for the piece 'Malagueña'.

(Villanueva, 2011, 25)

La parte principal de violín de esta pieza requiere controlar la escala de La menor y el arpeggio de Mi y esto supone un cierto nivel de conocimientos. La voz que toca el “violín fácil” en cambio es muy sencilla y está al alcance de cualquier alumno ya desde las primeras sesiones. Esta parte de violín fácil puede resultar además muy útil también al alumno que ya es capaz de interpretar la melodía para practicar con ella de una manera musical el correcto movimiento del antebrazo. Esa misma práctica de forma aislada y fuera de un contexto musical puede resultar aburrida para el alumno y resulta poco probable que la realice en casa motu proprio.

La estrategia que proponemos se basa por tanto en una progresión que se retroalimenta constantemente con la revisión de principios básicos y todo ello realizado de la manera más musical posible. Este concepto es aplicable a las diferentes habilidades técnicas como son los cambios de posición, los cam-

³³⁵ Véase partitura completa en apéndices.

bios de cuerda, los golpes de arco, etc. Hablaremos de ello cuando abordemos los contenidos concretos y sus estrategias específicas.

Es importante establecer una velocidad de progresión adecuada a cada clase en cuanto a los nuevos conceptos y a las nuevas habilidades:

Everyone needs to feel, and be successful in the beginning instrumental music class. Teachers perform a "pedagogical balancing act" to avoid moving too fast for the slower students, but fast enough to challenge the more gifted students³³⁶. (Cooper, 2006, 47)

No debemos olvidar que en muchos casos la *clase de cuerda* es opcional para los alumnos y que la continuidad de los mismos dependerá del grado de satisfacción y que este generalmente va unido al éxito.

3. DISECCIÓN DE HABILIDADES COMPLEJAS EN OTRAS MÁS SIMPLES.

Esta estrategia resulta muy eficaz sobre todo para aquellas habilidades que requieren un alto grado de coordinación física. Tomemos como ejemplo el siguiente fragmento de la obra *The devil's dream*:



Este fragmento presenta dos dificultades claramente diferenciadas que conviene practicar por separado:

- Dificultad de arco debida al cambio de cuerda rápido y continuo. La practicaremos con cuerdas al aire:



³³⁶ Todos necesitan sentir y tener éxito en las clases instrumentales para principiantes. El profesor interpreta una "actuación pedagógicamente equilibrada" para evitar ir demasiado rápido para los alumnos lentos, pero para ir lo suficientemente rápido para que suponga un reto para los más dotados.

- Dificultad de mano izquierda al tener que afinar los distintos intervalos de 3ªm, 3ªM y 5ª justa. Esto se debe practicar por separado como si fueran dobles cuerdas:



Aunque esta estrategia de estudio resulta muy efectiva, conviene tener en cuenta que una excesiva disección y preparación de las obras musicales centrada exclusivamente en sus aspectos técnicos puede alejar al alumno del auténtico sentido musical de la obra y producirle aburrimiento³³⁷. En otras palabras: no hay que esperar a que todas las dificultades que contiene la obra estén dominadas para proceder a su interpretación sino que debemos contentarnos al principio con interpretaciones imperfectas que concedan al alumno una visión global de la pieza e ir poco a poco puliendo los defectos.

4. EL ECO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE.

El aprendizaje mediante ecos es una estrategia muy eficaz por varios motivos: en primer lugar porque ayuda al alumno a asimilar el nuevo concepto por la vía visual imitando los movimientos del profesor o por la vía auditiva imitando el sonido; en segundo lugar porque desarrolla la memoria musical del discente al tener este que retener durante un breve espacio de tiempo una melodía o un ritmo; en tercer lugar porque facilita el discernimiento tonal; y por último es una manera divertida y musical de practicar ejercicios que de otra manera podían resultar áridos y aburridos.

En los ejercicios con ecos resulta imprescindible la figura del pianista acompañante o en su defecto una grabación o un programa informático como por ejemplo *Band in a Box*, que permita establecer una sucesión de acordes y

³³⁷ En los apéndices podemos encontrar un ejemplo de este concepto de preparación previa de una obra llevado hasta el disparate. Se propone como actividad para la clase de música preparar la canción de los Beatles *Twist and shout*. Dentro de las actividades preparatorias aparecen algunas como "reflexionar", "audición con apoyo de musicograma de la textura" y así hasta llegar al puesto 29 de las actividades en el que aparece la actividad "interpretación".

un ritmo determinado. Con esto se consigue hacer más musical el ejercicio y mantener un ritmo que permita efectuar los ecos con precisión.

Las siguientes son algunas de las habilidades técnicas y musicales que podemos practicar mediante ecos en las clases para principiantes, con y sin el instrumento:

- Ritmos con cuerdas al aire.
- Pequeños diseños melódicos.
- Escalas.
- Golpes de arco.
- Combinaciones de los dos elementos anteriores.
- Aprender piezas breves de memoria fragmento a fragmento.
- Dinámicas.
- Cambios de posición sencillos.
- Repetir cantando giros melódicos.
- Repetir ritmos con percusión corporal.

A continuación proponemos un ejemplo de eco sobre dos cuerdas al aire pensado para una clase de principiantes. Con este sencillo ejercicio los alumnos pueden practicar de forma musical las siguientes habilidades sin necesidad de saber leer música en absoluto: las cuerdas al aire; los cambios de cuerda; las dinámicas; los cambios en las dinámicas; los diferentes ritmos (entre ellos un ritmo sincopado); la combinación de la percusión corporal con la ejecución instrumental; el *trémolo*; contar silencios para encajar los ecos en un compás de 4 por 4.

The musical score is written for two parts: 'Profesor' and 'Alumnos (eco)'. It is in 4/4 time. The exercise consists of two systems of five measures each.

System 1:

- Measure 1: Professor plays a quarter note (Re) and a quarter rest. Dynamics: *f*. Alumnos echo the quarter note (Re) and the quarter rest.
- Measure 2: Professor plays a quarter rest and a quarter note (Re). Dynamics: *f*. Alumnos echo the quarter rest and the quarter note (Re).
- Measure 3: Professor plays a quarter note (Sim7) and a quarter rest. Dynamics: *p*. Alumnos echo the quarter note (Sim7) and the quarter rest.
- Measure 4: Professor plays a quarter rest and a quarter note (Sim7). Dynamics: *p*. Alumnos echo the quarter rest and the quarter note (Sim7).
- Measure 5: Professor plays a quarter note (Mim7) and a quarter rest. Dynamics: *f*. Alumnos echo the quarter note (Mim7) and the quarter rest.

System 2:

- Measure 6: Professor plays a quarter note (Mim7) and a quarter rest. Dynamics: *f*. Alumnos echo the quarter note (Mim7) and the quarter rest.
- Measure 7: Professor plays a quarter note (La7) and a quarter rest. Dynamics: *p*. Alumnos echo the quarter note (La7) and the quarter rest.
- Measure 8: Professor plays a quarter rest and a quarter note (La7). Dynamics: *p*. Alumnos echo the quarter rest and the quarter note (La7).
- Measure 9: Professor plays a quarter note (Re) and a quarter rest. Dynamics: *f*. Alumnos echo the quarter note (Re) and the quarter rest.
- Measure 10: Professor plays a quarter rest and a quarter note (Re). Dynamics: *f*. Alumnos echo the quarter rest and the quarter note (Re).

Additional markings include 'patada en el suelo' (kick on the floor) under the final quarter note of the last measure, and 'x' marks under the final quarter notes of the last two measures, indicating a specific rhythmic pattern.

Más adelante, en el apartado en el que tratamos los contenidos curriculares de la *clase de cuerda*, citaremos aplicaciones más específicas de esta estrategia de aprendizaje.

Los ecos pueden también servir de estímulo creativo cuando son los propios alumnos los que proponen el ejemplo a imitar por sus compañeros. Otra opción también creativa consiste en que el alumno responda con una variación del modelo propuesto³³⁸. Otro posible juego en el que se trabaja la improvisación mediante los ecos, es aquel en el que un alumno reta a otro con un modelo rítmico o melódico que este tiene que repetir³³⁹.

5. MÁS MÚSICA QUE PALABRAS.

Prácticamente la totalidad de los autores que hemos estudiado coinciden en que conviene limitar en lo posible el uso de la palabra durante la clase, en favor de la comunicación no verbal, esto es el empleo de signos de dirección y

³³⁸ En clase hemos denominado a esta práctica como el juego del "eco respondón".

³³⁹ A este juego lo denominamos "duelo de ecos".

en favor de las actividades propiamente musicales.

Nosotros destacamos además la importancia de plantear los ejemplos utilizando el instrumento para posibilitar el aprendizaje por la vía visual y la auditiva. Gillespie y Hamann (2009), en su afán quizás excesivo de sistematizar al máximo estas clases, cifran en un 75% el tiempo mínimo de clase que se debe emplear tocando. Todo esto tiene sentido ya que, como hemos señalado anteriormente, una de las ventajas de la *clase de cuerda* frente a la clase individual es precisamente la posibilidad de emplear más tiempo en tocar supliendo así – de alguna manera– la falta de práctica en casa. En otras palabras: en la *clase de cuerda* se aprende tocando bajo la supervisión del profesor siendo la práctica y el aprendizaje una misma cosa; en cambio el procedimiento en la clase tradicional individual es aprender en clase para poder tocar fuera de ella.

La justificación filosófica para conceder tanta importancia al hecho de que en la clase de música predomine el lenguaje musical sobre el verbal se basa precisamente en la propia idiosincrasia de la música. En palabras de Dillon et al. : *While our classroom colleagues deal primarily with the world of verbal discourse, we develop a similar set of intellectual skills through the medium of music*³⁴⁰ (1992b, 28). Dicho esto de otra manera: si queremos desarrollar habilidades musicales debemos emplear medios musicales.

Nosotros queremos resaltar de nuevo que para que estas clases sean lo más musicales posible debemos convertir en música cualquier ejercicio aunque se trate de una habilidad puramente mecánica. No debemos olvidar que cualquier movimiento o habilidad técnica sólo tiene sentido si es aplicado dentro de un contexto musical con lo que esto conlleva de temporalidad y que su entrenamiento tendrá que realizarse por lo tanto dentro de un contexto también musical.

6. TRABAJO COOPERATIVO.

Esta estrategia se basa en que los propios alumnos revisen y evalúen

³⁴⁰ *Mientras que nuestros colegas de clase tratan principalmente con el mundo del discurso verbal, nosotros desarrollamos un juego similar de habilidades intelectuales a través de la música.*

las acciones de sus compañero. Dabczynski et al. (2002b) denominan a esto *peer review*³⁴¹. Este tipo de revisiones por parte de los propios alumnos pueden ir, desde la corrección postural resultante de la observación en los compañeros de los propios defectos, a los comentarios y a la crítica constructiva sobre las interpretaciones individuales de los demás.

Se pueden crear grupos pequeños de aprendizaje dirigidos por los propios alumnos. En este sentido es importante identificar a aquellos con capacidad de liderazgo. Este tipo de experiencias ayudan a que el estudiante en general se sienta más involucrado y más responsable de su propio aprendizaje y a que los alumnos más avanzados permanezcan motivados al poder ayudar a sus compañeros.

7. LIBERTAD DE MOVIMIENTOS POR EL AULA.

El profesor debe poder moverse con facilidad por la clase para ver y oír a los alumnos desde distintos puntos y para poder corregir sus posturas y sus movimientos. Para que el profesor pueda moverse con libertad es necesario, además de una disposición de la clase que así lo permita, la presencia de un pianista o en su defecto utilizar grabaciones musicales de los acompañamientos.

Muchas veces es necesario tocar físicamente a los alumnos para hacer correcciones de tipo corporal y aunque esto es una práctica usual conviene cerciorarse de que no incomoda al alumno y el profesor debe solicitar su permiso. Estamos de acuerdo con Fischbach y Frost (1997) en que la corrección manual a cada alumno debe ser muy breve. Se trata de señalar la dirección correcta y no de que el alumno solucione totalmente el problema en ese momento. Se debe agilizar al máximo la clase y evitar que los alumnos pierdan la atención al dedicar excesivo tiempo a uno sólo de ellos. Es por esto por lo que hay que intentar distribuir el tiempo de atención de forma equitativa entre todos los alumnos.

³⁴¹ Revisión por parejas o revisión entre iguales.

8. CLASES POR SECCIONES.

Es conveniente que alguna de las sesiones de la *clase de cuerda* se realice por secciones, es decir separando a las distintas especies instrumentales. Puede ser el caso de la revisión de ciertos pasajes orquestales o de ciertos elementos técnicos en los que existan diferencias notables entre los cuatro instrumentos. En el caso de que la clase la imparta un solo profesor las secciones que no estén a su cargo pueden estar a cargo de asistentes o de líderes de grupo, debiendo ser todo esto planificado de antemano por el director de la clase.

9. CÓMO SOLUCIONAR EL PROBLEMA DE LAS DISTINTAS VELOCIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

Este es un fenómeno inevitable que ocurre en la *clase de cuerda* al igual que en el resto de las asignaturas y que supone un importante reto para el profesor. En palabras de NAFME: *Thinking of creative ways to challenge advanced students while giving enough time and repetition for slower-moving students is an important part of the art of teaching*³⁴² (1994, 29). En cuanto a los alumnos más avanzados, se pueden emplear distintas estrategias para lograr un reforzamiento positivo:

- Reconocimiento de sus méritos.
- Emplearlos como modelos en clase para ejemplificar habilidades técnicas, de sonido, etc.
- Utilizarlos como ayudantes y como líderes en el trabajo cooperativo.
- Hacerlos mentores de otros alumnos menos avanzados.
- Recomendarles estudios particulares.
- Proponerles proyectos y piezas distintas.
- Sugerirles técnicas más avanzadas.
- Crear grupos de cámara.

Con respecto a los alumnos que avanzan más despacio debemos ase-

³⁴² Una parte importante del arte de enseñar está en pensar en formas creativas de presentar retos a los alumnos avanzados mientras se concede el tiempo y las repeticiones suficientes a los alumnos de aprendizaje más lento.

gurarnos de que dominan un conocimiento o una técnica concreta antes de pasar a otro nuevo. Esto se puede hacer con repasos, con la ayuda de un alumno mentor, presentándoles la materia a aprender de distintas maneras, o recomendándoles un profesor particular.

A veces el problema de las dos velocidades de aprendizaje no surge por la mayor o menor facilidad del alumno sino porque este se ha incorporado al grupo más tarde o con menos conocimientos previos. Estos alumnos no se deben ver excluidos de los conciertos porque no tengan nivel suficiente para tocar el repertorio programado. Muchos de los arreglos orquestales que existen en el mercado dirigidos a este tipo de orquestas de principiantes incluyen voces facilitadas³⁴³ del tipo de las que aparecen en la siguiente pieza denominada *La alfombra mágica*³⁴⁴:

Moderato

The musical score is for a piece titled "La alfombra mágica" in 4/4 time, marked "Moderato". It features seven staves, each with a specific instrument label to its left: Violin I, Violin II, Violin fácil, Viola, Viola fácil, Cello y contrabajo, and Violoncello fácil. The key signature has two sharps (F# and C#). The Violin I and II parts play a melodic line with eighth and sixteenth notes. The Violin fácil part plays a simpler melody with quarter notes. The Viola and Viola fácil parts play a similar melodic line. The Cello y contrabajo part plays a bass line with quarter notes. The Violoncello fácil part plays a bass line with quarter notes. Dynamics include *f* (forte) and *pizz.* (pizzicato) for several parts.

³⁴³ Uno de los conocimientos que debe poseer un profesor encargado de la clase de cuerda es el de saber escribir arreglos para esta formación instrumental. En estos arreglos habrá que incluir en ocasiones este tipo de voces facilitadas para que todos los alumnos puedan participar.

³⁴⁴ Véase la partitura completa en apéndices.

10. MANTENIMIENTO DE LA DISCIPLINA EN CLASE.

Los problemas de disciplina de una clase de orquesta no son los mismos que los de una clase normal. El hecho de tener alumnos con instrumentos sonoros en sus manos marca una gran diferencia. Para Cooper la disciplina es todo aquello que hace que el estudiante acepte las reglas y cumpla sus tareas, y esto depende en gran medida de la motivación. Dicho en sus propias palabras *Motivated students are disciplined, because they monitor their own behavior through healthy self discipline. Unmotivated students need discipline imposed by a teacher*³⁴⁵ (2004, 158).

Pero la motivación es una opción personal y por lo tanto no podemos crearla en el alumno aunque sí podemos generar un ambiente de aprendizaje que facilite su aparición.

A continuación ofrecemos una serie de estrategias para crear este ambiente de aprendizaje propicio:

- Hay que poner el listón alto pero alcanzable. Un listón muy alto crea ansiedad y uno muy bajo produce aburrimiento. En este punto habrá que tener en cuenta todo lo dicho en el apartado anterior en el que hablamos de las distintas velocidades de aprendizaje.
- Hay que intentar que las expectativas del profesor tengan que ver con las del alumno. El alumno en general quiere tocar, aprender canciones que en lo posible sean musicalmente de su gusto y en este sentido la elección de repertorio es importantísima. Sin olvidar que el gusto se educa y que hay que intentar inculcar en los alumnos el aprecio de lo que es valioso artísticamente, hay que tener también en cuenta que los gustos de la sociedad en general varían con los tiempos, y por lo tanto habrá que buscar un repertorio que tenga algo que ver con los gustos y estilos actuales.
- Se debe conceder más importancia al aprendizaje que a la enseñanza. Según Cooper (2004) lo primero depende del deseo de aprender y esta es la

³⁴⁵ *Los alumnos motivados son disciplinados, porque monitorizan su propio comportamiento a través de una saludable autodisciplina. Los alumnos desmotivados necesitan la disciplina impuesta por un profesor.*

responsabilidad del profesor: hacer que los alumnos quieran aprender. Esto implica, según el mismo autor, la elección de repertorios atractivos, la aportación de ideas constructivas a los alumnos, transmitir la satisfacción que produce al profesor la enseñanza, motivar a los alumnos, hacer sugerencias, etc.

- Hay que dedicar más tiempo a tocar y menos a las explicaciones verbales.
- No se debe interrumpir frecuentemente el ensayo si se pretende conseguir que este sea fluido .
- Es necesaria la preparación previa de la clase por parte del profesor. Esto supone establecer los objetivos de cada sesión y las estrategias concretas que vamos a emplear, prever qué puede salir mal y cómo solucionar los problemas y distribuir adecuadamente los contenidos y las actividades en el tiempo. Todo esto conviene enfocarlo con flexibilidad ya que no todos los grupos son iguales ni todas las sesiones se realizan en las mismas condiciones. El docente debe tener recursos y ser capaz de cambiar de actividad y saltarse el guión cuando lo considere necesario para el mejor funcionamiento de la clase.
- Consistencia del profesor. El docente debe mantener una actitud consistente y coherente todos los días en cuanto a que se respeten las normas de clase. También debe tratar a los alumnos con cortesía y exigir lo mismo de ellos. El profesor debe tener humor pero no sarcasmo. El profesor debe ser amistoso pero no es un amigo.
- Debemos tener siempre en cuenta que es raro que un alumno cometa un error a propósito. Sus errores son honestos y la causa puede ser la falta de experiencia, las dificultades con la lectura de música, la torpeza en el manejo del instrumento, o el fracaso del profesor al transmitir la información de una forma adecuada.
- Se deben buscar incentivos como conciertos, concursos, giras y exámenes.

11. CLASES ABIERTAS PARA LOS PADRES.

En las clases abiertas los padres asisten como oyentes a una sesión normal. Esto resulta muy útil en las clases para principiantes y sobre todo si los

alumnos son de muy corta edad. En estas clases abiertas se puede enseñar a los padres a coger el instrumento y el arco, a poner algunos dedos, a hacer algún *pizzicato*, a guardar y cuidar el instrumento, etc. Se les puede explicar cual es el proceso y la secuencia de aprendizaje y cómo pueden ellos ayudar a su hijo en casa. La experiencia nos muestra sin ningún género de dudas que en edades muy infantiles la continuidad de los niños con las clases instrumentales depende en gran medida del grado de involucración de los padres en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Estamos de acuerdo con Rolland y Johnson (1985a) en que en general los mejores estudiantes son los que tienen unos padres que cooperan y apoyan.

12. RECOMENDACIONES A LOS PROFESORES.

En este apartado de estrategias incluimos por último un resumen de las recomendaciones para el profesor sugeridas por los autores consultados y también de aquellas basadas en nuestra experiencia personal:

- Ser líder. Perfeccionar la capacidad para controlar los grupos, su atención y su comportamiento.

- Tener sentido del humor.

- Ser capaz de generar entusiasmo: una encuesta realizada por Mills (2005) a profesores instrumentales de colegios en la que se les pedía que señalaran cuáles eran las características distintivas para una educación efectiva, dio como resultado que la primera de estas características era que el profesor fuera entusiasta, por delante de que poseyera suficientes conocimientos. La segunda característica a la que los encuestados concedían más importancia era que el profesor fuera comunicativo y la tercera que fuera divertido para los alumnos³⁴⁶.

- Saber reconocer los propios errores.

³⁴⁶ Aunque estamos de acuerdo en que las cualidades citadas por la encuesta son importantísimas en la enseñanza, una de las hipótesis que planteamos en esta tesis es que uno de los graves problemas con los que se encuentra la enseñanza musical en nuestro país es precisamente la falta de conocimiento de los maestros encargados. Queremos creer que el listón que pone la encuesta para considerar cuales son los conocimientos suficientes debe de estar mucho más alto que el nuestro.

- Aplaudir los logros y los comportamientos positivos.
- Hablar alto y claro.
- Justificar las repeticiones de los ejercicios o de un pasaje determinado.
- Ser exigente.
- No malgastar el tiempo.
- No humillar a los alumnos.
- Investigar sobre la materia que compone cada objetivo, tratando de completar con todos los medios posibles y en mayor o menor medida, la información que ya se posee.
- Crecer profesionalmente asistiendo a cursos, talleres, conferencias, perteneciendo a asociaciones profesionales, etc.
- Mantener buenas relaciones con los profesores de las otras asignaturas y no aislarse en el aula de música. Es importante agradecer su apoyo, a los otros profesores ya que muchas veces se interrumpen sus clases para sacar alumnos para las clases individuales o para los ensayos extraordinarios. Es muy recomendable informarles de las actividades musicales de los alumnos y realizar conciertos dentro del centro como puedan ser actuaciones en asambleas de curso. Muchas veces el profesorado que no es de música desconoce lo que se está haciendo en estas clases de cuerda y por lo tanto puede no conceder importancia a la asignatura. También es importante mantener buenas relaciones y contactos con otros profesores instrumentales como por ejemplo los profesores de viento o de piano para poder intercambiar alumnos y establecer colaboraciones para así poder hacer programaciones más variadas.

Adaptación curricular de la *clase de cuerda* al segundo ciclo de la educación primaria. Contenidos y estrategias de aprendizaje específicos.

1. INTRODUCCIÓN.

Tanto los objetivos como los contenidos, las estrategias de aprendizaje y los criterios de evaluación son comunes a los cuatro instrumentos de la familia

de la cuerda frotada: el violín, la viola, el violoncello y el contrabajo. En algunos contenidos más específicos en los que sí existen diferencias entre los mismos como pueden ser las digitaciones o la colocación del instrumento, utilizaremos principalmente como ejemplo al violín y a la viola para no hacer demasiado prolijo este capítulo, aunque a la hora de confeccionar el repertorio obviamente son tenidas en cuenta las digitaciones y las dificultades específicas de cada instrumento.

Los bloques y los contenidos tienen un desarrollo secuencial a lo largo de los dos años de iniciación y aunque expondremos cada uno por separado su desarrollo es paralelo a otros contenidos del currículo ya que muchos de estos como la lectura musical o el entrenamiento auditivo, por poner dos ejemplos, son contenidos transversales. Este concepto de transversalidad viene plasmada en el decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria, cuando dice que *esta manera de estructurar el conjunto de contenidos del área no supone que deban desarrollarse independientemente unos de otros, lo que queda de manifiesto al comprobar la interrelación que existe entre ellos* (B.O.C.M., 2007, nº 126, 14).

Queremos insistir en que aunque el desarrollo de los contenidos es secuencial, existe una constante retroalimentación para consolidar los contenidos y las habilidades esenciales mediante repasos y revisiones.

En cada uno de los siguientes apartados de contenidos y estrategias específicos haremos una división, separando aquellos que han sido extraídos de la revisión bibliográfica, de los que corresponden a nuestra propuesta metodológica. Esta línea divisoria no siempre es fácil de trazar ya que muchas de las estrategias que mencionamos no tienen una paternidad clara y en muchos casos han sido ideadas por autores que al partir de premisas similares han llegado a las mismas conclusiones. Obviamente muchas de las propuestas realizadas por otros autores las utilizamos nosotros en nuestras clases.

Tenemos que decir que la bibliografía citada en los apartados de contenidos y estrategias comprende sólo aquellos textos que abordan la enseñanza

de la técnica instrumental y del resto de los contenidos específicamente desde la *clase de cuerda*. Existen otros muchos textos de gran interés que abordan estos mismos temas desde la óptica de la clase individual tradicional. Estos textos forman parte de nuestro bagaje educacional pero no son objeto de estudio en esta tesis aunque muchas de sus aportaciones están incluidas en ella de forma implícita.

Y antes de entrar de lleno en los contenidos y estrategias concretos de la metodología que proponemos, queremos indicar a grandes rasgos cuales son las principales características de nuestra propuesta que la distinguen del sistema tradicional de clase individuales y de otros métodos existentes para la clase de instrumentos de cuerda en grupo:

- Está adaptada al currículo general de la Comunidad de Madrid y esto la hace específica y viable desde el punto de vista legal pudiendo por tanto sustituir a la clase normal de música. Su objetivo principal es ofrecer una enseñanza musical de calidad y completa a través de los instrumentos de cuerda y no sólo la enseñanza de habilidades instrumentales o la formación de grupos u orquestas en los centros escolares.

- En la *clase de cuerda* se aprende tocando bajo la supervisión del profesor siendo la práctica y el aprendizaje una misma cosa. En la clase tradicional individual de instrumento se aprende en clase y se practica en casa.

- La metodología ofrece estrategias para todos y cada uno de los contenidos de la asignatura. Estas estrategias están fundamentadas en el epígrafe anterior y están encaminadas por lo tanto a que el aprendizaje sea eminentemente práctico y en grupo.

- Dichas estrategias son variadas para aprovechar las diferentes formas de aprendizaje que pueden tener los distintos alumnos de un grupo.

- Prácticamente todos los contenidos ya sean técnicos como las escalas, o teóricos, son abordados musicalmente.

- Concedemos mayor importancia al aprendizaje a partir de canciones y piezas musicales que mediante escalas o ejercicios puramente técnicos.

- Por la razón anterior, hemos establecido una relación explícita entre pasajes y obras del repertorio y contenidos específicos de aprendizaje.

- El proceso de adquisición de nuevos conocimientos está continuamente siendo retroalimentado con la revisión de las técnicas y de los conceptos básicos.

- La improvisación adquiere una gran importancia al considerarse no una actividad aislada y esporádica sino algo relacionado con el aprendizaje de otros muchos contenidos musicales.

- Una parte sustancial del repertorio ha sido extraída del cancionero popular español lo que hace que muchas de las piezas empleadas resulten muy próximas a los alumnos³⁴⁷.

- Muchos de los arreglos que empleamos son fruto de nuestra experiencia de años impartiendo clase a grupos y han sido en muchos casos confeccionados a medida para nuestros alumnos. Han sido corregidos y modificados a lo largo del tiempo para que cumplan eficazmente su cometido.

2. BLOQUE DE INTERPRETACIÓN: TÉCNICA INSTRUMENTAL.

2.1. Posición corporal.

With young players, it is most important for the teacher to model a beautiful sound and correct position at every lesson. (Position of the instrument is critical, and it must look right to sound right.)³⁴⁸ (FMS, 2000, 29).

- Revisión bibliográfica.

En nuestra revisión bibliográfica encontramos que la gran mayoría de los autores estudiados conceden una gran importancia a la correcta posición corporal del alumno para conseguir mejores y más saludables resultados musicales. Allen et al. (2004a) incluyen en su método gráficos que explican claramente al alumno la colocación del cuerpo. También ofrecen con el mismo método un

³⁴⁷ La mayoría de los métodos existentes en el mercado son de procedencia anglosajona y utilizan como es lógico muchas canciones populares propias de su cultura.

³⁴⁸ *Con los jóvenes intérpretes, lo más importante para el profesor es modelar un bonito sonido y una correcta posición en cada lección. (La posición del instrumento es muy importante, y debe parecer visualmente bien para que suene bien).*

vídeo donde se muestra la correcta posición del cuerpo y del instrumento. Lo mismo hacen Anderson y Frost (1985a) empleando fotografías y descripciones textuales sobre cómo colocar el cuerpo. Rolland y Johnson (1985a) hacen especial hincapié en el equilibrio corporal como la clave para obtener movimientos eficientes y en la necesidad de intervención de todo el cuerpo en el acto de tocar el instrumento para evitar las tensiones que producen las posiciones estáticas. Muy similar a la anterior es la postura de Hoppenot (1991). Henry et al. (2007) invitan en algunas canciones de su método a realizar movimientos de balanceo, de volar, etc., como estrategia para conseguir todo lo anterior.

- Propuesta metodológica.

Nuestra postura al respecto coincide básicamente con las citadas de Rolland y Johnson y Hoppenot: se intentará conseguir desde el primer momento una posición corporal relajada y dinámica. La columna vertebral estará estirada y el peso del cuerpo se repartirá de forma equilibrada y alternativa entre ambos pies. Todo esto facilitará los movimientos propios de la técnica y de la interpretación instrumental. Para todo ello proponemos las siguientes estrategias:

- Llevar el peso de un pie a otro, primero de pie y cuando esto está controlado en posición de sentados.
- Balancear el codo izquierdo rasgueando las cuerdas con los dedos de la mano izquierda como si fuera un arpa.
- Andar o marchar con el instrumento al ritmo de la música.
- Para evitar las posiciones corporales estáticas que pueden ser la causa de contracturas y lesiones podemos emplear canciones a las que asociaremos una serie de movimientos adecuados que serán ejecutados mientras se interpretan. Tomemos como ejemplo la siguiente *Malagueña*³⁴⁹. Durante su interpretación flexionaremos las piernas agachándonos en las partes fuertes del compás ternario y daremos una patada en el suelo cuando dicha parte fuerte está en silencio:

³⁴⁹ Véase partitura completa en apéndices.

↓ flexionar las piernas
 x patada

Violín

Violín fácil

Piano

Allegro

simile

E Am G F E

Am Am G F E

La canción popular *Al corro de la patata*³⁵⁰ puede ser danzada en corro mientras se interpreta la melodía o la parte facilitada. Donde la letra dice "ajupé" los alumnos dejarán de danzar y se agacharán hasta quedar en cuculillas:

Vln.

Vln. vla. fác.

Pno.

mo - nes A - ju pé a - ju pé sen - ta di - ta me que - dé

Bm7 Dmaj7 D7 G A7 D

2.2. Calentamiento y estiramientos.

- Revisión bibliográfica.

No hemos encontrado ningún método que proponga ejercicios concretos

³⁵⁰ Véase partitura completa en apéndices.

y específicos para la *clase de cuerda*, aunque autores como Horvath (2010) tratan el tema de los estiramientos y de los calentamientos de los músicos y de como prevenir lesiones de una forma general. Más en concreto, y refiriéndose a la enseñanza musical en los colegios, la autora señala la importancia de que las instalaciones donde se realizan las clases de música sean las adecuadas física y acústicamente hablando. A este respecto, indica la importancia de que las sillas sean adecuadas para que los alumnos puedan tocar el instrumento manteniendo una buena posición corporal.

- Propuesta metodológica.

Nuestra propuesta al respecto consiste en comenzar la *clase de cuerda* realizando una serie de ejercicios de calentamiento con el fin de evitar futuras lesiones y para conseguir una postura corporal que favorezca los movimientos propios de la técnica instrumental. Estos ejercicios deben convertirse en rutinarios. Los haremos con música y así aprovecharemos el calentamiento para que los alumnos se acostumbren a captar y a seguir el pulso de la música, a escuchar obras de diferentes estilos y compositores y para que se vayan sumergiendo en un ambiente musical que es el que tiene que reinar durante toda la clase. Emplearemos una obra escrita en compás binario y en un tempo aproximado de $\text{♩} = 50$ que corresponde a un *Largo*. La pieza escogida debe inspirar movimientos continuos y no acentuados³⁵¹.

El periodo de calentamiento y estiramiento tiene una duración aproximada de tres minutos e incluye los siguientes ejercicios³⁵²:

Columna cervical:

- Girar la cabeza 8 veces hacia el hombro derecho y 8 hacia el izquierdo.
- Doblar el cuello hacia abajo y hacia arriba 8 veces.
- Dibujar en el aire 4 círculos con la nariz en sentido horario y 4 en sentido

³⁵¹ Por poner un ejemplo, una de las piezas que empleamos en clase y que se ajusta perfectamente a estos criterios es el *Largo* de la sonata nº 5 para violín y clave en Fam de J. S. Bach, BWV 1018.

³⁵² Hemos solicitado a Cristina Sterner, especialista en Pilates, que nos diseñara este calentamiento específico para la clase de cuerda.

antihorario. Este ejercicio se puede alternar dibujando de igual modo con la nariz los primeros 10 números o escribiendo el nombre de cada alumno.

Cintura escapular:

- Subir y bajar los hombros 8 veces.
- Hacer 8 círculos hacia atrás.
- Hacer 8 círculos hacia delante.

Brazos:

- Hacer 4 círculos hacia delante con los dos brazos a la vez.
- Hacer 4 círculos hacia atrás con los dos brazos a la vez.

Muñecas:

- Con el puño cerrado, hacer 8 círculos en un sentido y 8 en sentido contrario.

Columna vertebral:

- Doblar la espalda en ocho tiempos y volver a subir en otros 8, intentando imaginar como se realiza este proceso vértebra a vértebra.
- Crecer: estirar espalda y cervicales como si nos tiraran hacia arriba de la coleta o de las orejas³⁵³.

2.3. Colocación del instrumento.

- Revisión bibliográfica.

En este apartado nos referiremos fundamentalmente a la colocación del violín y de la viola al ser estos los instrumentos cuya sujeción presenta más dificultades para el alumno; por esta razón la mayoría de las estrategias que encontramos en la bibliografía consultada hacen referencia a estos dos instrumentos.

Dillon et al. (1992b), Dabczynski et al. (2002b) y Allen et al. (2004b), en-

³⁵³ A esto llaman Rolland y Johnson (1985a) "grow an inch" (crecer una pulgada).

tre otros, proponen sujetar al principio estos instrumentos como si se tratara de un banjo. Esto posibilita que el alumno vea con facilidad las digitaciones y además –y aún más importante según nuestra opinión– obliga a mantener el contacto de la base del índice con el mástil del instrumento. Este contacto es absolutamente necesario para obtener una colocación y una forma de la mano izquierda que resulte eficaz. La falta de ese contacto es uno de defectos más repetidos entre los alumnos principiantes. Esta estrategia nos parece muy útil, siempre y cuando se produzca desde el primer momento la alternancia entre la posición de banjo y la posición normal del instrumento sobre el hombro, y mientras no se dilate el aprendizaje de esta segunda posición. Los alumnos graban muy fácilmente en su memoria los primeros datos y las primeras impresiones que reciben sobre la colocación del instrumento y es por esto por lo que conviene que aprendan desde el primer momento la correcta posición del mismo.

En cuanto al uso de la *almohadilla*³⁵⁴ siempre ha existido polémica al respecto aunque esta controversia no es tanta cuando los autores se refieren a la *clase de cuerda* en grupo. En este caso la mayoría de ellos se declaran partidarios del uso de la almohadilla. Sin entrar en profundidades sobre este tema resulta indudable que la almohadilla facilita enormemente la sujeción del instrumento en las primeras fases del aprendizaje y resulta por lo tanto muy recomendable para la *clase de cuerda*. Rolland y Johnson (1985a) defienden que el alumno debe ser capaz de sujetar el violín sin emplear el brazo izquierdo lo cual prácticamente obliga al uso de la almohadilla. Nosotros discrepamos de este concepto ya que entendemos que el brazo izquierdo también debe participar de forma activa en la sujeción del instrumento y no sólo el hombro, la clavícula y el mentón.

- Propuesta metodológica.

Debemos convertir el proceso de colocación del instrumento en una rutina organizada de movimientos que se repiten muchas veces a lo largo de la

³⁵⁴ Nos referimos aquí a cualquiera de los artilugios que se colocan debajo del instrumento para favorecer el apoyo de este sobre el hombro.

clase. Esto se realiza primero de forma consciente y con el tiempo se convierte en un automatismo. Para ayudar a memorizar este proceso acompañamos los movimientos con frases o palabras que implican pequeñas órdenes o indicaciones:

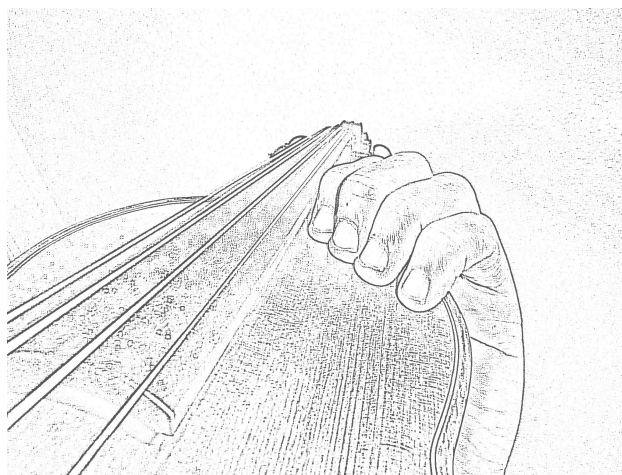
- "Guitarra"³⁵⁵: partimos de esta posición con el instrumento bajo el brazo derecho y sujeto con el izquierdo por el mástil a la altura del aro superior.
- "¡Mira!": el instrumento, sujeto con las dos manos por el mástil a la altura del aro superior, se coloca enfrente del alumno como si estuviera mostrándolo al profesor.
- "Botón": el dedo índice de la mano derecha toca el botón y se mantiene ahí.
- "Giro": el instrumento, ayudado por las dos manos gira para que el botón apunte hacia el cuello.
- "Aterrizo": el instrumento aterriza en la plataforma triangular que aparece entre la clavícula, el hombro y la parte lateral del cuello.
- "Saludo": retiro el dedo índice de la mano derecha y saludo con la misma.

Proponemos realizar estos 6 movimientos de forma musical a ritmo de rock and roll aprovechando que doce –el número de compases típicos del blues y del rock– es múltiplo de 6. Los alumnos repiten estas palabras realizando rítmicamente los movimientos mientras suena un acompañamiento de rock que puede armonizarse de la siguiente manera:

³⁵⁵ Esta posición es la que otros autores, como hemos citado anteriormente, denomina posición de banjo.

Obviamente cada profesor puede emplear los términos que le parezcan más descriptivos y más acordes con su forma de expresarse. Lo importante es establecer desde el primer momento una rutina correcta que los alumnos irán poco a poco interiorizando.

Antes de que comencemos con las digitaciones, e incluso posteriormente cuando practiquemos ejercicios o canciones en las que sólo se empleen cuerdas al aire, la mano izquierda deberá permanecer apoyada en el aro superior con los dedos doblados como si estos estuvieran sobre la cuerda y así el alumno se acostumbrará desde el primer momento a colocar de forma correcta la mano y los dedos como podemos ver en el siguiente gráfico:



Para corregir defectos relacionados con la posición corporal, con la sujeción del arco y con la colocación de la mano izquierda podemos emplear juegos como el que proponemos a continuación: todos los alumnos tocan al mismo tiempo la canción o las notas que quiere cada uno y cuando el profesor da la señal de "estatuas" todos se quedan inmóviles. El profesor comprueba la posición corporal, la posición y la sujeción del arco y la forma de la mano izquierda. Los alumnos que fallan en algo se van sentando.

El control por parejas de la posición corporal, del arco y de la mano izquierda es una buena estrategia de trabajo cooperativo ya que contribuye a que el alumno sea parte activa de su propia educación musical y de la de sus compañeros.

Como hemos mencionado anteriormente somos partidarios del uso de la almohadilla o de otros artilugios alternativos como pueden ser las esponjas. En nuestra opinión su uso o no y la elección del tipo de almohadilla más indicada dependerán de la constitución física del alumno –básicamente de la distancia entre la clavícula y la mandíbula– y de la predisposición natural de este a adoptar una postura relajada. Nosotros recomendamos que los alumnos prueben al principio a sujetar el instrumento sin almohadilla y que la utilicen sólo aquellos que lo consideremos conveniente.

También somos partidarios de utilizar la anteriormente mencionada posición de banjo alternándola siempre con la colocación normal del instrumento.

2.4. Establecimiento de la forma de la mano izquierda.

- Revisión bibliográfica.

Las estrategias más frecuentes encontradas en la bibliografía consultada son las siguientes:

Separar en un principio la técnica de la mano izquierda de la técnica del arco. Muchos autores recomiendan para ello emplear el *pizzicato* y estamos de acuerdo aunque creemos conveniente no abusar de su uso. Es el caso de Allen et al. (2004), que incluyen en sus métodos demasiadas lecciones –a nuestro parecer– en las que no se utiliza el arco y creemos que esto no es conveniente por varios razones:

- Porque el *pizzicato* obliga a ejercer una mayor presión de los dedos de la mano izquierda para obtener un sonido claro y esto puede tensar la mano.
- Porque la afinación no es tan precisa como cuando se emplea el arco.
- Porque puede producir tedio en los alumnos ya que la mayoría desean experimentar cuanto antes con el arco que es una herramienta mucho más expresiva³⁵⁶.

³⁵⁶ Aunque en las primeras etapas del aprendizaje llegue a ser incluso desagradable.

Rolland y Johnson (1985b) y otros autores entre los que nos incluimos recomendamos el uso del *pizzicato* de mano izquierda con cada uno de los dedos para que estos se articulen correctamente.

Applebaum (1985), al igual que otros autores, prepara la colocación del siempre más complicado cuarto dedo mediante el empleo de *pizzicati* de mano izquierda lo cual nos parece acertado ya que esto agiliza el dedo y le obliga a articularse de forma correcta.

Gillespie y Hamann (2009) recomiendan ejercicios en los que el alumno coloca la mano izquierda en posición de *acorde de Geminiani* y golpea la cuerda con cada uno de los dedos para establecer una forma correcta de la misma:



Nosotros consideramos que esta posición resulta muy forzada para los principiantes y no creemos por lo tanto que sea aconsejable en este periodo de iniciación.

Muchos métodos tradicionales empiezan la formación de la mano izquierda haciendo que el alumno emplee sólo el primer dedo durante algunas lecciones. Autores como Dillon et al (1992a), Anderson y Frost (1985a) y Dobbins (2004) comienzan la construcción de la mano izquierda empezando por ese dedo. Nosotros somos partidarios de empezar colocando tres o cuatro dedos ya que esto obliga a colocar la mano de forma correcta desde el primer momento. De la otra manera existe el riesgo de que el resto de los dedos y la palma de la mano queden impropriamente alejados del mástil lo que dará problemas al estudiante en un futuro inmediato.

- Propuesta metodológica.

Trataremos desde el primer momento de establecer una forma correcta y relajada de la mano izquierda que permita en el futuro al alumno afinar y hacer digitaciones básicas en 1ª posición³⁵⁷; tocar dobles cuerdas simples; e iniciar

³⁵⁷ Excepto en el contrabajo que tenemos la opción de introducir desde el principio otras posiciones y cambios de posición para poder completar las escalas si no queremos hacer trasposiciones de octava.

los movimientos de cambio de posición y de *vibrato*. Para ello emplearemos las estrategias siguientes:

- En general todos los ejercicios de iniciación de las habilidades de la mano izquierda se harán primero sin utilizar el arco para centrarse en estas dificultades concretas. Esto se puede hacer empleando *pizzicati* o simplemente cantando las notas mientras se colocan los dedos.
- Los primeros ejercicios preparatorios se harán con la mano izquierda apoyada en el aro superior y golpeando con los dedos flexionados sobre la tapa siguiendo el ritmo de una canción o respondiendo en eco. Lo mismo se hará a continuación sobre el diapasón. Podemos usar para ello la siguiente canción denominada *Danza alemana*³⁵⁸:

Mano izq. sobre la tapa

2/4

tap tap tap

Piano

f (2^ap)

- Comenzaremos colocando el instrumento en posición de "guitarra"³⁵⁹ o de "banjo" para poder ver y colocar la mano izquierda más fácilmente y porque esta posición conduce automáticamente a que el diapasón contacte con la base del índice, cosa que no siempre sucede en posición normal. Una vez experimentada esta posición y en la misma sesión pasaremos inmediatamente a la posición normal con el instrumento sobre el hombro.
- Emplearemos desde el principio digitaciones descendentes utilizando tres dedos ya que es más fácil conseguir una articulación correcta de los

³⁵⁸ Véase partitura completa en los apéndices.

³⁵⁹ Obviamente, y como sucederá en otros muchos casos, nos estamos refiriendo al violín y a la viola.

mismos quitándolos que poniéndolos y además esto permite comparar la afinación del tercer dedo con el sonido de la octava inmediata inferior:



- Una buena estrategia inicial para los cambios de nota es emplear ejercicios de preparación empleando silencios cada vez de menor duración como ocurre en el siguiente ejemplo:



- Deslizar cada uno de los dedos por la cuerda de La haciendo al mismo tiempo pizzicato en Mi obliga a colocar la mano correctamente ya que de otra manera la cuerda al aire no podría vibrar. La misma finalidad tiene tocar dobles cuerdas con la cuerda más grave digitada y con la cuerda aguda adyacente al aire:



- Golpear suavemente las cuerdas con los dedos de la mano izquierda y deslizar el pulgar por el mástil es una buena estrategia para digitar correctamente y para quitar tensión al pulgar.
- Los *pizzicatos* de mano izquierda con el 4º dedo colocando el 1er dedo en la cuerda en cualquier nota entre la 1ª y 3ª posición obligan al alumno a alinear la mano con el diapason de forma correcta. Podemos utilizar la canción *Pinocho fue a pescar*³⁶⁰ para este ejercicio:

³⁶⁰ Véase partitura completa en los apéndices.

Allegro

◇ Dejar el 1er dedo sobre la cuerda de La en cualquier posición.

2.5. Patrones de digitación³⁶¹.

- Revisión bibliográfica.

Todos los autores consultados coinciden en utilizar como primer patrón de digitación el 0-1-23³⁶² por ser este el más cómodo para la mano izquierda y porque permite la construcción de los dos *tetracordos* que forman la escala mayor. Para Dobbins (2004) así como para Henry et al. (2007), este es el único patrón a incluir en su propuesta de curso de iniciación lo cual se debe a que dichos autores plantean este curso para edades muy infantiles.

El resto de autores consultados incluyen además el patrón 0-12-3-4 y algunos como Applebaum (1985), Anderson y Frost (1985a) y Dabczynski et al. (2002a) incluyen además en sus métodos el patrón 01- 2- 3. Estamos de acuerdo con Aten et al. (2011) cuando recomiendan no tardar mucho en introducir los últimos de estos patrones para evitar que la mano se anquilese con la forma del primero³⁶³.

Discrepamos en cambio con Anderson y Frost (1985a) y con Suzuki (1978) cuando recomiendan preparar con antelación los dedos en pasajes como el siguiente (compás 3):

³⁶¹ En este apartado nos referiremos y utilizaremos como ejemplos los patrones de digitación del violín y de la viola.

³⁶² Esto significa que hay una distancia de tono entre la cejilla y el primer dedo, un tono entre el primer y el segundo dedo y un semitono entre el segundo y el tercero.

³⁶³ Hemos observado con excesiva frecuencia que los alumnos se acostumbran al primer patrón en el que los dedos 2 y 3 se encuentran juntos a distancia de semitono y que cuando tienen que colocar estos dedos a distancia de tono el proceso que siguen es juntar primero los dedos para luego tener que separarlos. Este proceso inútil conlleva una pérdida de tiempo y de velocidad en la digitación.



No vemos la necesidad de esta antelación ya que muchas veces lo único que se consigue con ella es un retraso en la colocación del dedo que tiene que sonar. Cuando la distancia entre el segundo y el tercer dedo es de tono –que no es el caso de este ejemplo– esta antelación resulta ser aún más contraproducente ya que la formación de intervalos de tono entre el segundo y tercer dedo resulta más fácil de forma descendente que de forma ascendente. A este respecto, Shade y Woolstenhulme (2010) introducen el concepto de *unblocked fingering*³⁶⁴ señalando en la partitura cuando se debe colocar el tercer dedo sin colocar también el primero y el segundo. Nosotros somos partidarios de esta idea y hablaremos de ello con más detalle en nuestra propuesta metodológica.

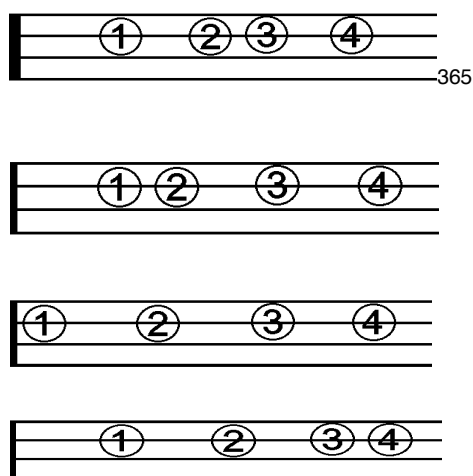
El empleo de marcas en el diapasón para facilitar la afinación es un tema controvertido. Según Dabczynski et al. (2002b) las investigaciones indican que en general dichas marcas no son ni beneficiosas ni contraproducentes, dependiendo de cada alumno. Para Aten et al. (2011) las marcas pueden ayudar, al principio, a establecer relaciones entre tonos y semitonos y a colocar inicialmente la mano izquierda. Dillon et al. (1992b) opinan que no se debe abusar ni pedir al alumno que identifique visualmente si está fuera de tono porque esto es perjudicial. Anderson y Frost (1985b) sugieren emplearlas en el caso del violín y de la viola sólo para el 1er dedo y para el segundo a distancia de tono. Rolland y Johnson (1985) son partidarios de utilizarlas para el primer y el tercer dedo y en la mitad de la cuerda. Gazda y Stoutamire (1997) son también partidarios de las marcas para los dedos uno y tres aunque también recomiendan practicar la colocación de los dedos con los ojos cerrados empleando el tacto y el oído y no la vista. Shade y Woolstenhulme (2010) emplean marcas en el diapasón para los dedos uno, dos y tres.

Nuestra postura es favorable al uso de las marcas en las condiciones que expondremos más adelante.

³⁶⁴ Digitación desbloqueada.

- Propuesta metodológica.

Los cuatro patrones de digitación que proponemos como contenidos para este curso de iniciación son los siguientes y serán presentados en este orden:



Emplearemos con los alumnos representaciones gráficas de este tipo ya que son un buen recurso para reforzar el aprendizaje por la vía visual.

Entendemos que programar para un curso de iniciación los cuatro patrones anteriormente citados es una propuesta optimista y que algunos de ellos como el tercero y el cuarto no siempre estarán al alcance de todos los alumnos si no se dan también unas condiciones óptimas de tiempo lectivo, ratio profesor/alumno y de preparación musical previa de los alumnos.

La estrategia a seguir al presentar a los discentes un nuevo patrón de

³⁶⁵ Esto significa que los dedos 2 y 3 están a distancia de semitono estando los demás a distancia de tono. Para el violoncello los patrones que serán objeto de estudio en este curso de iniciación serán los siguientes:

0-1-- 34

0-12--4

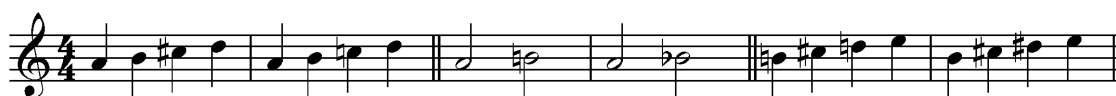
Para el contrabajo:

0-12 (en I^a, II^a1/2 y III^a posición)

0-1--4 (en I^a, II^a1/2 y III^a posición)

0--2--4 (en II^a posición)

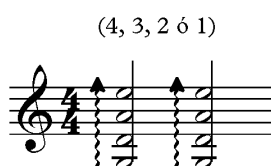
digitación es la siguiente: 1º cantar el patrón antiguo y el nuevo; 2º el profesor toca y el alumno identifica de oído ambos patrones; 3º el alumno toca. En el siguiente pentagrama podemos ver estos patrones y la forma de comparar unos con otros:



En referencia al cuarto de los patrones presentados y cuando se trata de pasajes descendentes planteamos como estrategia que el dedo 3 se ponga antes que el 2 ya que están a distancia de tono y la separación de los dedos es siempre más fácil de agudo a grave que de grave a agudo:



Para desarrollar el movimiento lateral de los dedos –es decir el paso de los mismos de una cuerda a otra– proponemos rasguear las cuerdas con cada uno de los dedos de la mano izquierda haciendo el "arpa" mientras balanceamos el codo:



Podemos emplear para ello una variación de la canción *Flor de Loto*³⁶⁶:

³⁶⁶ Véase partitura completa en los apéndices.

Para el movimiento vertical de los dedos y para aprender a controlar el peso de estos sobre la cuerda sugerimos como estrategia graduar este peso en una escala de cero a cien donde 0% significa que el dedo apenas roza la cuerda y 100% que la cuerda toca el diapasón. Esto hay que hacerlo con cada uno de los dedos.

Para trabajar la afinación de los distintos patrones proponemos usar dobles cuerdas, una de ellas digitada y la otra cuerda al aire:

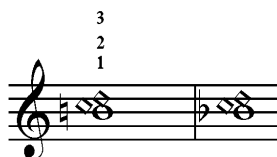
Otra estrategia para mejorar la afinación es oír las notas dentro de un contexto armónico y para ello construiremos acordes como los del ejemplo siguiente en los que cada alumno tocará de forma alternativa una de las notas:

En cuanto a las extensiones y a los cromatismos los practicaremos con deslizamiento del dedo que los realiza y dejando los demás dedos puestos:

- Extensión ascendente subiendo y bajando el 3er dedo un semitono con el patrón 0-1-23 sin quitar los otros dedos y sin mover la mano:



- Extensión descendente bajando y subiendo el 1er dedo un semitono con el patrón 0-12-3 sin quitar los otros dedos y sin mover la mano. Mientras tanto el pulgar golpea el mástil para evitar tensiones:



En cuanto al uso del cuarto dedo somos partidarios de introducirlo lo antes posible. Esto es especialmente necesario en el caso de los violines y de las violas ya que en estos instrumentos la cuerda al aire permite al alumno evitar el uso de este dedo con lo que se va anquilosando, descolocando y se encuentra cada vez más en inferioridad con el resto de los dedos. Los cellistas y los contrabajistas no acusan tanto este problema al verse obligados desde los primeros momentos a utilizarlo. El *pizzicato* de mano izquierda nos ayuda a dar una forma correcta a este dedo. Podemos hacer acompañamientos sencillos que desarrollen esta habilidad como el del violín fácil de la canción popular *La reina Berenguela*³⁶⁷:

Melodía (vln/vla)	
Violín/viola fácil	
Violonchelo	
Contrabajo	

³⁶⁷ Véase partitura completa en los apéndices.

O el acompañamiento de la canción infantil *Debajo de un botón*³⁶⁸:

Allegro ♩=140

Violín

Violín fácil

The score is for a 4/4 piece in D major. The Violín part starts with a quarter note D4, followed by a half note E4, and then a quarter note F#4. The Violín fácil part has rests for the first two measures, then plays a half note G#4 in the third measure, and a half note A4 in the fourth measure.

El siguiente ejemplo es una canción a la que hemos llamado *No me fío ni un pelo del Mi*³⁶⁹ y que nos sirve, a modo de juego musical, para comprobar mediante la cuerda al aire la correcta afinación del cuarto dedo. Asimismo nos asegura una correcta colocación de la mano izquierda ya que de otra manera no sonaría la cuerda al aire:

♩ = 60

violín

violín fácil

cello

no me fí - o niun pe-lo del mi no me fí - o niun pe-lo del mi

The score is for a 4/4 piece in D major with a tempo of 60 beats per minute. The Violín part has a melody with fingerings 4, 0, 4, 0, 4. The Violín fácil part has a steady eighth-note accompaniment. The Cello part has a melody with fingerings 4, 0, 4, 0, 4. The lyrics are 'no me fí - o niun pe-lo del mi'.

Con una pequeña variación podemos emplear la misma canción para corregir la afinación del cuarto dedo también en los cellos:

♩ = 60

no me fí - o niun pe - lo del Sol no me fí - o niun pe - lo del Sol

The score is for a 4/4 piece in D major with a tempo of 60 beats per minute. It shows a variation of the previous piece, with the lyrics 'no me fí - o niun pe - lo del Sol'.

Con la misma finalidad podemos emplear la canción *Que llueva, que*

³⁶⁸ Véase partitura completa en los apéndices.

³⁶⁹ Véase la partitura completa en los apéndices.

*llueva*³⁷⁰ interpretada a dúo. El violín 2 sirve de referencia tonal para afinar correctamente la voz violín 1:

Violín 1

Violín 2

Que llue - va que llue - va la vir - gen de la cue - va los pa - ja - ri - tos can - tan las

En la composición siguiente titulada *Ununquandio*³⁷¹ hemos empleado armónicos naturales para ubicar correctamente el tercero y el cuarto dedo en primera posición en el caso del violín y la viola, del 4º dedo en primera posición en el caso del cello y del 4º dedo en tercera posición en el caso del contrabajo:

Lento

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

1. 3 0 | 2. pizz.

En la revisión bibliográfica hemos mencionado que la mano izquierda es tratada en muchos métodos como un bloque y se enseña en ellos al alumno a que ponga todos los dedos sobre la cuerda y no sólo el que suena. A veces esto no sólo no es necesario sino que resulta contraproducente ya que retrasa

³⁷⁰ Véase la partitura completa en los apéndices.

³⁷¹ Véase la partitura completa en los apéndices.

la colocación de los dedos e impide la ejecución a tiempo de un pasaje. Conviene pues desbloquear esta posición cuando no sea realmente necesaria la anticipación del resto de los dedos. Es lo que ocurre en la canción *A mi burro, a mi burro*³⁷² en la que vemos que colocar los dedos 1 y 2 en el violín y en la viola o los dedos 1 y 3 en el cello, para tocar la nota Sol resulta absolutamente engorroso y entorpece la interpretación. Esto sucede en el compás 1 y en todos los demás compases en los que aparece la nota Sol:

The image shows a musical score for four instruments: Violín (Violin), Viola, Violonchelo (Cello), and Contrabajo (Double Bass). The music is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The Violín part is in treble clef, while the other three are in bass clef. The score consists of seven measures. In the first measure, there is a small square symbol above the first note. The notes are: Violín (G4), Viola (G3), Violonchelo (G2), and Contrabajo (G1). In the subsequent measures, the notes are mostly repeated or moved in parallel motion, with the G note being a recurring element.

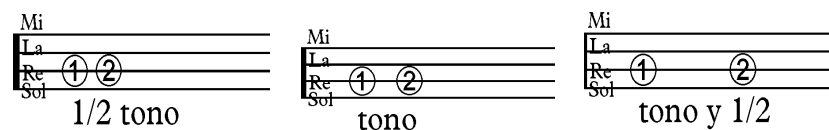
Por el contrario, hay ocasiones en las que dejar uno o varios dedos colocados aunque no estén sonando, facilita la afinación de un pasaje. En la canción *Sin noticias de Alcyone*³⁷³ vemos que es conveniente dejar el segundo dedo puesto durante la casi totalidad de los cuatro primeros compases de la parte de violín ya que esto ayuda a afinar correctamente el intervalo de 3ªm que aparece insistentemente entre Fa# y La:

The image shows a musical score for Violín (Violin) in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as 60 (♩ = 60) and the dynamic is marked as *mp* (mezzo-piano). The score consists of four measures. The first three measures are marked with a '4' above the first note and a '2' above the second note. The notes are: F#4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F#6, G6, A6, B6, C7, D7, E7, F#7, G7, A7, B7, C8, D8, E8, F#8, G8, A8, B8, C9, D9, E9, F#9, G9, A9, B9, C10, D10, E10, F#10, G10, A10, B10, C11, D11, E11, F#11, G11, A11, B11, C12, D12, E12, F#12, G12, A12, B12, C13, D13, E13, F#13, G13, A13, B13, C14, D14, E14, F#14, G14, A14, B14, C15, D15, E15, F#15, G15, A15, B15, C16, D16, E16, F#16, G16, A16, B16, C17, D17, E17, F#17, G17, A17, B17, C18, D18, E18, F#18, G18, A18, B18, C19, D19, E19, F#19, G19, A19, B19, C20, D20, E20, F#20, G20, A20, B20, C21, D21, E21, F#21, G21, A21, B21, C22, D22, E22, F#22, G22, A22, B22, C23, D23, E23, F#23, G23, A23, B23, C24, D24, E24, F#24, G24, A24, B24, C25, D25, E25, F#25, G25, A25, B25, C26, D26, E26, F#26, G26, A26, B26, C27, D27, E27, F#27, G27, A27, B27, C28, D28, E28, F#28, G28, A28, B28, C29, D29, E29, F#29, G29, A29, B29, C30, D30, E30, F#30, G30, A30, B30, C31, D31, E31, F#31, G31, A31, B31, C32, D32, E32, F#32, G32, A32, B32, C33, D33, E33, F#33, G33, A33, B33, C34, D34, E34, F#34, G34, A34, B34, C35, D35, E35, F#35, G35, A35, B35, C36, D36, E36, F#36, G36, A36, B36, C37, D37, E37, F#37, G37, A37, B37, C38, D38, E38, F#38, G38, A38, B38, C39, D39, E39, F#39, G39, A39, B39, C40, D40, E40, F#40, G40, A40, B40, C41, D41, E41, F#41, G41, A41, B41, C42, D42, E42, F#42, G42, A42, B42, C43, D43, E43, F#43, G43, A43, B43, C44, D44, E44, F#44, G44, A44, B44, C45, D45, E45, F#45, G45, A45, B45, C46, D46, E46, F#46, G46, A46, B46, C47, D47, E47, F#47, G47, A47, B47, C48, D48, E48, F#48, G48, A48, B48, C49, D49, E49, F#49, G49, A49, B49, C50, D50, E50, F#50, G50, A50, B50, C51, D51, E51, F#51, G51, A51, B51, C52, D52, E52, F#52, G52, A52, B52, C53, D53, E53, F#53, G53, A53, B53, C54, D54, E54, F#54, G54, A54, B54, C55, D55, E55, F#55, G55, A55, B55, C56, D56, E56, F#56, G56, A56, B56, C57, D57, E57, F#57, G57, A57, B57, C58, D58, E58, F#58, G58, A58, B58, C59, D59, E59, F#59, G59, A59, B59, C60, D60, E60, F#60, G60, A60, B60, C61, D61, E61, F#61, G61, A61, B61, C62, D62, E62, F#62, G62, A62, B62, C63, D63, E63, F#63, G63, A63, B63, C64, D64, E64, F#64, G64, A64, B64, C65, D65, E65, F#65, G65, A65, B65, C66, D66, E66, F#66, G66, A66, B66, C67, D67, E67, F#67, G67, A67, B67, C68, D68, E68, F#68, G68, A68, B68, C69, D69, E69, F#69, G69, A69, B69, C70, D70, E70, F#70, G70, A70, B70, C71, D71, E71, F#71, G71, A71, B71, C72, D72, E72, F#72, G72, A72, B72, C73, D73, E73, F#73, G73, A73, B73, C74, D74, E74, F#74, G74, A74, B74, C75, D75, E75, F#75, G75, A75, B75, C76, D76, E76, F#76, G76, A76, B76, C77, D77, E77, F#77, G77, A77, B77, C78, D78, E78, F#78, G78, A78, B78, C79, D79, E79, F#79, G79, A79, B79, C80, D80, E80, F#80, G80, A80, B80, C81, D81, E81, F#81, G81, A81, B81, C82, D82, E82, F#82, G82, A82, B82, C83, D83, E83, F#83, G83, A83, B83, C84, D84, E84, F#84, G84, A84, B84, C85, D85, E85, F#85, G85, A85, B85, C86, D86, E86, F#86, G86, A86, B86, C87, D87, E87, F#87, G87, A87, B87, C88, D88, E88, F#88, G88, A88, B88, C89, D89, E89, F#89, G89, A89, B89, C90, D90, E90, F#90, G90, A90, B90, C91, D91, E91, F#91, G91, A91, B91, C92, D92, E92, F#92, G92, A92, B92, C93, D93, E93, F#93, G93, A93, B93, C94, D94, E94, F#94, G94, A94, B94, C95, D95, E95, F#95, G95, A95, B95, C96, D96, E96, F#96, G96, A96, B96, C97, D97, E97, F#97, G97, A97, B97, C98, D98, E98, F#98, G98, A98, B98, C99, D99, E99, F#99, G99, A99, B99, C100, D100, E100, F#100, G100, A100, B100, C101, D101, E101, F#101, G101, A101, B101, C102, D102, E102, F#102, G102, A102, B102, C103, D103, E103, F#103, G103, A103, B103, C104, D104, E104, F#104, G104, A104, B104, C105, D105, E105, F#105, G105, A105, B105, C106, D106, E106, F#106, G106, A106, B106, C107, D107, E107, F#107, G107, A107, B107, C108, D108, E108, F#108, G108, A108, B108, C109, D109, E109, F#109, G109, A109, B109, C110, D110, E110, F#110, G110, A110, B110, C111, D111, E111, F#111, G111, A111, B111, C112, D112, E112, F#112, G112, A112, B112, C113, D113, E113, F#113, G113, A113, B113, C114, D114, E114, F#114, G114, A114, B114, C115, D115, E115, F#115, G115, A115, B115, C116, D116, E116, F#116, G116, A116, B116, C117, D117, E117, F#117, G117, A117, B117, C118, D118, E118, F#118, G118, A118, B118, C119, D119, E119, F#119, G119, A119, B119, C120, D120, E120, F#120, G120, A120, B120, C121, D121, E121, F#121, G121, A121, B121, C122, D122, E122, F#122, G122, A122, B122, C123, D123, E123, F#123, G123, A123, B123, C124, D124, E124, F#124, G124, A124, B124, C125, D125, E125, F#125, G125, A125, B125, C126, D126, E126, F#126, G126, A126, B126, C127, D127, E127, F#127, G127, A127, B127, C128, D128, E128, F#128, G128, A128, B128, C129, D129, E129, F#129, G129, A129, B129, C130, D130, E130, F#130, G130, A130, B130, C131, D131, E131, F#131, G131, A131, B131, C132, D132, E132, F#132, G132, A132, B132, C133, D133, E133, F#133, G133, A133, B133, C134, D134, E134, F#134, G134, A134, B134, C135, D135, E135, F#135, G135, A135, B135, C136, D136, E136, F#136, G136, A136, B136, C137, D137, E137, F#137, G137, A137, B137, C138, D138, E138, F#138, G138, A138, B138, C139, D139, E139, F#139, G139, A139, B139, C140, D140, E140, F#140, G140, A140, B140, C141, D141, E141, F#141, G141, A141, B141, C142, D142, E142, F#142, G142, A142, B142, C143, D143, E143, F#143, G143, A143, B143, C144, D144, E144, F#144, G144, A144, B144, C145, D145, E145, F#145, G145, A145, B145, C146, D146, E146, F#146, G146, A146, B146, C147, D147, E147, F#147, G147, A147, B147, C148, D148, E148, F#148, G148, A148, B148, C149, D149, E149, F#149, G149, A149, B149, C150, D150, E150, F#150, G150, A150, B150, C151, D151, E151, F#151, G151, A151, B151, C152, D152, E152, F#152, G152, A152, B152, C153, D153, E153, F#153, G153, A153, B153, C154, D154, E154, F#154, G154, A154, B154, C155, D155, E155, F#155, G155, A155, B155, C156, D156, E156, F#156, G156, A156, B156, C157, D157, E157, F#157, G157, A157, B157, C158, D158, E158, F#158, G158, A158, B158, C159, D159, E159, F#159, G159, A159, B159, C160, D160, E160, F#160, G160, A160, B160, C161, D161, E161, F#161, G161, A161, B161, C162, D162, E162, F#162, G162, A162, B162, C163, D163, E163, F#163, G163, A163, B163, C164, D164, E164, F#164, G164, A164, B164, C165, D165, E165, F#165, G165, A165, B165, C166, D166, E166, F#166, G166, A166, B166, C167, D167, E167, F#167, G167, A167, B167, C168, D168, E168, F#168, G168, A168, B168, C169, D169, E169, F#169, G169, A169, B169, C170, D170, E170, F#170, G170, A170, B170, C171, D171, E171, F#171, G171, A171, B171, C172, D172, E172, F#172, G172, A172, B172, C173, D173, E173, F#173, G173, A173, B173, C174, D174, E174, F#174, G174, A174, B174, C175, D175, E175, F#175, G175, A175, B175, C176, D176, E176, F#176, G176, A176, B176, C177, D177, E177, F#177, G177, A177, B177, C178, D178, E178, F#178, G178, A178, B178, C179, D179, E179, F#179, G179, A179, B179, C180, D180, E180, F#180, G180, A180, B180, C181, D181, E181, F#181, G181, A181, B181, C182, D182, E182, F#182, G182, A182, B182, C183, D183, E183, F#183, G183, A183, B183, C184, D184, E184, F#184, G184, A184, B184, C185, D185, E185, F#185, G185, A185, B185, C186, D186, E186, F#186, G186, A186, B186, C187, D187, E187, F#187, G187, A187, B187, C188, D188, E188, F#188, G188, A188, B188, C189, D189, E189, F#189, G189, A189, B189, C190, D190, E190, F#190, G190, A190, B190, C191, D191, E191, F#191, G191, A191, B191, C192, D192, E192, F#192, G192, A192, B192, C193, D193, E193, F#193, G193, A193, B193, C194, D194, E194, F#194, G194, A194, B194, C195, D195, E195, F#195, G195, A195, B195, C196, D196, E196, F#196, G196, A196, B196, C197, D197, E197, F#197, G197, A197, B197, C198, D198, E198, F#198, G198, A198, B198, C199, D199, E199, F#199, G199, A199, B199, C200, D200, E200, F#200, G200, A200, B200, C201, D201, E201, F#201, G201, A201, B201, C202, D202, E202, F#202, G202, A202, B202, C203, D203, E203, F#203, G203, A203, B203, C204, D204, E204, F#204, G204, A204, B204, C205, D205, E205, F#205, G205, A205, B205, C206, D206, E206, F#206, G206, A206, B206, C207, D207, E207, F#207, G207, A207, B207, C208, D208, E208, F#208, G208, A208, B208, C209, D209, E209, F#209, G209, A209, B209, C210, D210, E210, F#210, G210, A210, B210, C211, D211, E211, F#211, G211, A211, B211, C212, D212, E212, F#212, G212, A212, B212, C213, D213, E213, F#213, G213, A213, B213, C214, D214, E214, F#214, G214, A214, B214, C215, D215, E215, F#215, G215, A215, B215, C216, D216, E216, F#216, G216, A216, B216, C217, D217, E217, F#217, G217, A217, B217, C218, D218, E218, F#218, G218, A218, B218, C219, D219, E219, F#219, G219, A219, B219, C220, D220, E220, F#220, G220, A220, B220, C221, D221, E221, F#221, G221, A221, B221, C222, D222, E222, F#222, G222, A222, B222, C223, D223, E223, F#223, G223, A223, B223, C224, D224, E224, F#224, G224, A224, B224, C225, D225, E225, F#225, G225, A225, B225, C226, D226, E226, F#226, G226, A226, B226, C227, D227, E227, F#227, G227, A227, B227, C228, D228, E228, F#228, G228, A228, B228, C229, D229, E229, F#229, G229, A229, B229, C230, D230, E230, F#230, G230, A230, B230, C231, D231, E231, F#231, G231, A231, B231, C232, D232, E232, F#232, G232, A232, B232, C233, D233, E233, F#233, G233, A233, B233, C234, D234, E234, F#234, G234, A234, B234, C235, D235, E235, F#235, G235, A235, B235, C236, D236, E236, F#236, G236, A236, B236, C237, D237, E237, F#237, G237, A237, B237, C238, D238, E238, F#238, G238, A238, B238, C239, D239, E239, F#239, G239, A239, B239, C240, D240, E240, F#240, G240, A240, B240, C241, D241, E241, F#241, G241, A241, B241, C242, D242, E242, F#242, G242, A242, B242, C243, D243, E243, F#243, G243, A243, B243, C244, D244, E244, F#244, G244, A244, B244, C245, D245, E245, F#245, G245, A245, B245, C246, D246, E246, F#246, G246, A246, B246, C247, D247, E247, F#247, G247, A247, B247, C248, D248, E248, F#248, G248, A248, B248, C249, D249, E249, F#249, G249, A249, B249, C250, D250, E250, F#250, G250, A250, B250, C251, D251, E251, F#251, G251, A251, B251, C252, D252, E252, F#252, G252, A252, B252, C253, D253, E253, F#253, G253, A253, B253, C254, D254, E254, F#254, G254, A254, B254, C255, D255, E255, F#255, G255, A255, B255, C256, D256, E256, F#256, G256, A256, B256, C257, D257, E257, F#257, G257, A257, B257, C258, D258, E258, F#258, G258, A258, B258, C259, D259, E259, F#259, G259, A259, B259, C260, D260, E260, F#260, G260, A260, B260, C261, D261, E261, F#261, G261, A261, B261, C262, D262, E262, F#262, G262, A262, B262, C263, D263, E263, F#263, G263, A263, B263, C264, D264, E264, F#264, G264, A264, B264, C265, D265, E265, F#265, G265, A265, B265, C266, D266, E266, F#266, G266, A266, B266, C267, D267, E267, F#267, G267, A267, B267, C268, D268, E268, F#268, G268, A268, B268, C269, D269, E269, F#269, G269, A269, B269, C270, D270, E270, F#270, G270, A270, B270, C271, D271, E271, F#271, G271, A271, B271, C272, D272, E272, F#272, G272, A272, B272, C273, D273, E273, F#273, G273, A273, B273, C274, D274, E274, F#274, G274, A274, B274, C275, D275, E275, F#275, G275, A275, B275, C276, D276, E276, F#276, G276, A276, B276, C277, D277, E277, F#277, G277, A277, B277, C278, D278, E278, F#278, G278, A278, B278, C279, D279, E279, F#279, G279, A279, B279, C280, D280, E280, F#280, G280, A280, B280, C281, D281, E281, F#281, G281, A281, B281, C282, D282, E282, F#282, G282, A282, B282, C283, D283, E283, F#283, G283, A283, B283, C284, D284, E284, F#284, G284, A284, B284, C285, D285, E285, F#285, G285, A285, B285, C286, D286, E286, F#286, G286, A286, B286, C287, D287, E287, F#287, G287, A287, B287, C288, D288, E288, F#288, G288, A288, B288, C289, D289, E289, F#289, G289, A289, B289, C290, D290, E290, F#290, G290, A290, B290, C291, D291, E291, F#291, G291, A291, B291, C292, D292, E292, F#292, G292, A292, B292, C293, D293, E293, F#293, G293, A293, B293, C294, D294, E294, F#294, G294, A294, B294, C295, D295, E295, F#295, G295, A295, B295, C296, D296, E296, F#296, G296, A296, B296, C297, D297, E297, F#297, G297, A297, B297, C298, D298, E298, F#298, G298, A298, B298, C299, D299, E299, F#299, G299, A299, B299, C300, D300, E300, F#300, G300, A300, B300, C301, D301, E301, F#301, G301, A301, B301, C302, D302, E302, F#302, G302, A302, B302, C303, D303, E303, F#303, G303, A303, B303, C304, D304, E304, F#304, G304, A304, B304, C305, D305, E305, F#305, G305, A305, B305, C306, D306, E306, F#306, G306, A306, B306, C307, D307, E307, F#307, G307, A307, B307, C308, D308, E308, F#308, G308, A308, B308, C309, D309, E309, F#309, G309, A309, B309, C310, D310, E310, F#310, G310, A310, B310, C311, D311, E311, F#311, G311, A311, B311, C312, D312, E312, F#312, G312, A312, B312, C313, D313, E313, F#313, G313, A313, B313, C314, D314, E314, F#314, G314, A314, B314, C315, D315, E315, F#315, G315, A315, B315, C316, D316, E316, F#316, G316, A316, B316, C317, D317, E317, F#317, G317, A317, B317, C318, D318, E318, F#318, G318, A318, B318, C319, D319, E319, F#319, G319, A319, B319, C320, D320, E320, F#320, G320, A320, B320, C321, D321, E321, F#321, G321, A321, B321, C322, D322, E322, F#322, G322, A322, B322, C323, D323, E323, F#323, G323, A323, B323, C324, D324, E324, F#324, G324, A324, B324, C325, D325, E325, F#325, G325, A325, B325, C326, D326, E326, F#326, G326, A326, B326, C327, D327, E327, F#327, G327, A327, B327, C328, D328, E328, F#328, G328, A328, B328, C329, D329, E329, F#329, G329, A329, B329, C330, D330, E330, F#330, G330, A330, B330, C331, D331, E331, F#331, G331, A331, B331, C332, D332, E332, F#332, G332, A332, B332, C333, D333, E333, F#333, G333, A333, B333, C334, D334, E334, F#334, G334, A334, B334, C335, D335, E335, F#335, G335, A335, B335, C336, D336, E336, F#336, G336, A336, B336, C337, D337, E337, F#337, G337, A337, B337, C338, D338, E338, F#338, G338, A338, B338, C339, D339, E339, F#339, G339, A339, B339, C340, D340, E340, F#340, G340, A340, B340, C341, D341, E341, F#341, G341, A341, B341, C342, D342, E342, F#342, G342, A342, B342, C343, D343, E343, F#343, G343, A343, B343, C344, D344, E344, F#344, G344, A344, B344, C345, D345, E345, F#345, G345, A345, B345, C346, D346, E346, F#346, G346, A346, B346, C347, D347, E347, F#347, G347, A347, B347, C348, D348, E348, F#348, G

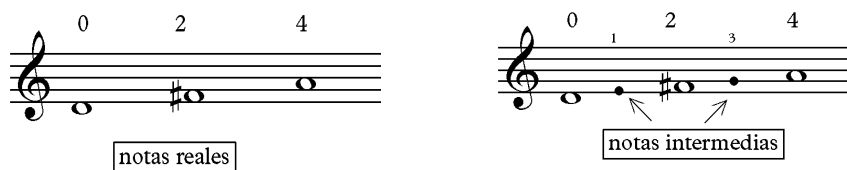
bién en su componente espacial de distancia o proximidad física de los dedos ya que, como hemos mencionado con anterioridad al hablar de las diferentes formas de aprendizaje, la visual es una muy importante de ellas. Desde este punto de vista consideramos imprescindible:

- Que el alumno tenga un concepto visual claro del teclado del piano ya que en este instrumento se aprecian y se entienden mucho mejor que en los instrumentos de cuerda las distancias interválicas y las escalas diatónicas con su distribución irregular de tonos y semitonos.

- Que conozca los tres tipos de intervalos que aparecen en las escalas: 1/2 tono; 1 tono; 1 tono y 1/2, y su relación con la distancia entre los dedos. Pongamos como ejemplo el violín y la viola:



- Construir los intervalos colocando y oyendo cuando sea necesario las notas intermedias de la escala:



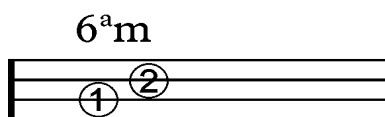
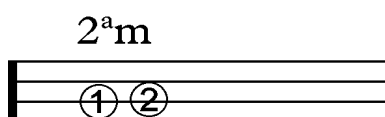
- Que los Intervalos que aparecen entre notas situadas en distintas cuerdas tengan un tratamiento espacial similar al de los que aparecen en la misma cuerda. Aunque dentro de los contenidos de este curso de iniciación sólo hemos programado dobles cuerdas simples en las que una de las cuerdas es al aire, el alumno debe aprender a formar los intervalos de forma auditiva basándose en la relación tonal, y también de forma visual, táctil y cenestésica³⁷⁴. Para esto último debe aprender a construir los intervalos manteniendo en lo posible los dos dedos puestos ya que uno sirve de referencia al otro. En el cuadro siguiente indicamos la correlación espacial entre los intervalos que se forman

³⁷⁴ De igual manera que los pianistas tienen interiorizada y memorizada la forma exacta de la mano y la separación de los dedos que les permite hacer las octavas, décimas, etc.

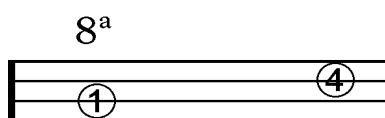
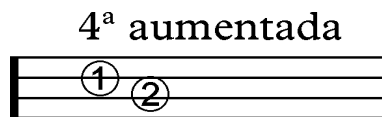
en una misma cuerda y entre los que aparecen en dos cuerdas adyacentes³⁷⁵:

Intervalo en la misma cuerda	Intervalo entre cuerdas adyacentes
2ªm	6ªm y 4ª aumentada.
2ªM	6ªM y 4ª justa
3ªm	7ªm
3ªM	7ªM
4ªjusta	8ª

Visualicemos algunos ejemplos:



ó



En cuanto al uso o no de marcas en el diapasón, pensamos que el aprendizaje visual puede ser útil para aquellos alumnos que tienen menos facilidad para la entonación y somos por lo tanto partidarios de emplearlas. Lo haremos para los dedos 1, 3 y 4 en el caso del violín y de la viola, para los dedos 1 y 4 en el cello y para los dedos 1, 4 y 1 en tercera posición en el caso del

³⁷⁵ Ponemos nuevamente como ejemplo la disposición interválica en el violín y la viola.

contrabajo. Somos partidarios de hacerlo en principio de forma generalizada e ir suprimiéndolas paulatinamente a los alumnos que veamos que no las necesitan³⁷⁶. Nos hemos encontrado con muchos alumnos a los que les cuesta afinar el intervalo de tercera mayor que se forma entre la cuerda al aire y el segundo dedo. Este segundo dedo suele quedar bajo y cuando esto ocurre con demasiada frecuencia somos partidarios de colocar temporalmente una marca también para el segundo dedo a distancia de tono:



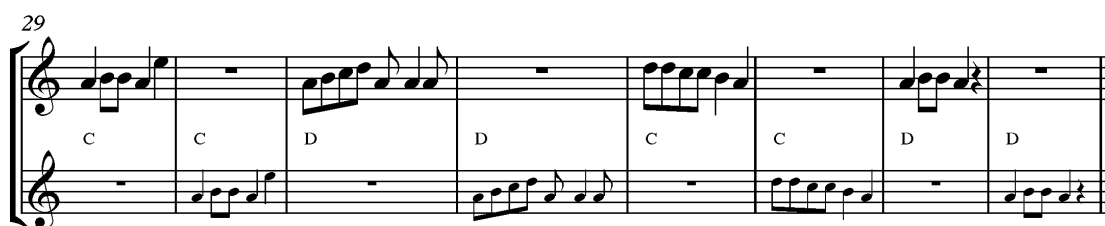
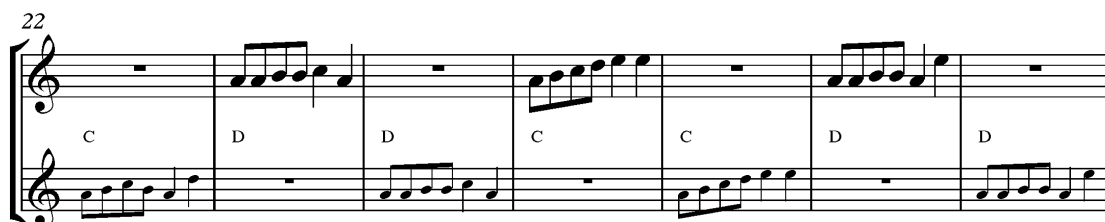
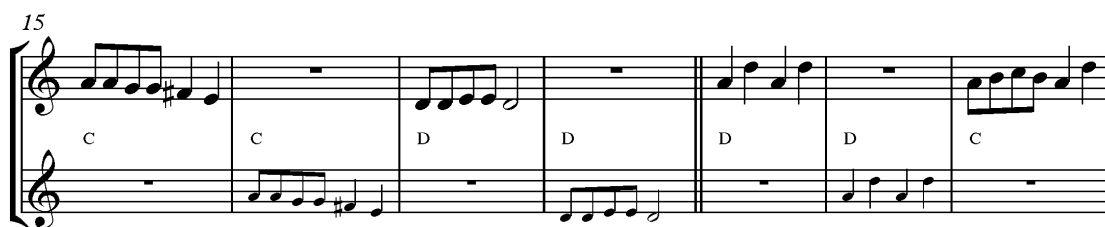
Otra estrategia a emplear para la práctica en la *clase de cuerda* de los distintos patrones de digitación son los ecos. En el ejemplo siguiente vemos como con dos acordes sencillos –Re y DoM– y cualquier ritmo que proponga el pianista acompañante o que seleccionemos de *Band in a Box* o de programas similares podemos inventar sencillos motivos melódicos que serán repetidos por los alumnos como ecos. Sobre estos dos acordes podemos emplear las notas Re, Mi, Fa#, Sol y La que corresponden al patrón 0-1-2-3-4 sobre la cuerda de Re en el violín y en la viola y también las notas La, Si, Do, Re y Mi que corresponden al patrón 0-1-2-3-4 sobre la cuerda de La:

Profesor

Alumnos (eco)

8

³⁷⁶ En las clases individuales, en las que el profesor puede dedicar más tiempo a cada alumno en exclusiva, somos partidarios de no colocar las marcas en principio al alumno y de hacerlo sólo en el caso de que sea necesario.



Para el patrón 01-2-3-4 sobre la cuerda de La podremos emplear la siguiente serie armónica:

Lam - Sibm7 - Solm - Famaj7

Para el patrón 0-1-2-34 sobre la cuerda de La proponemos la siguiente armonía:

La - Fa#m7

Para cada uno de estos patrones en las restantes cuerdas sólo tendremos que transportar las armonías sugeridas.

2.6. Escalas y arpeggios.

- Revisión bibliográfica.

Las escalas que proponen los autores estudiados tienen obviamente que ver con los patrones de digitación propuestos en sus métodos. La mayoría coinciden en incluir las escalas de Do, Re y Sol en dos octavas. Rolland y Johnson (1985b) y Dabczynski et al. (2002) programan además la escala de Fa. Son menos los que incluyen escalas menores como Solm, Rem, Lam o Mim.

Es el caso de Gazda y Stoutamire (1997b) y el de Rolland y Johnson (1985b). Estos últimos proponen también la escala de La y resulta en principio sorprendente que esta escala, que para el violín y para la viola tiene unos patrones de digitación similares a las de Re y Sol, no aparezca con más frecuencia en los métodos destinados a la *clase de cuerda*. Esto se debe a la necesidad de unificar la enseñanza con la de los otros instrumentos de la familia de la cuerda.

Pero el hecho de que una escala como la de La no aparezca de forma implícita en los textos no quita para que esta no se practique en clase. Applebaum (1985), por poner un ejemplo, sólo incluye de forma explícita en su método la escala de Do pero sugiere tocar de oído también la escala de Re y los patrones de digitación propuestos por el autor permiten también interpretar las escalas de La y Sol en dos octavas.

Rolland y Johnson (1985b) proponen como estrategia para el estudio de las escalas practicarlas en primer lugar de forma descendente. Esto nos parece acertado por la razón que ya hemos expuesto con anterioridad: es más fácil conseguir una articulación correcta de los dedos retirándolos de la cuerda que poniéndolos.

Harris (s.f.) sugiere aprovechar el estudio de las escalas para desarrollar el hemisferio derecho del cerebro. El hemisferio izquierdo está más involucrado en la lectura musical y en la técnica instrumental ya que, según los neurólogos, trabaja de forma lineal y funciona de forma secuencial. El hemisferio derecho, en cambio, no es verbal y procesa la información de forma no secuencial y por tanto más rápida. Este hemisferio determina relaciones espaciales e interpreta la información sensorial lo que es tan importante para un músico como leer o contar. Para trabajar este hemisferio derecho, que tiene mucho que ver con la expresividad, el citado autor propone toda una serie de metáforas: olores, texturas, gustos, sobre movimiento, velocidad, estados de ánimo, poéticas, sentimientos, colores, luces, situaciones de la vida real, cuadros o escenas. Todas estas metáforas se pueden utilizar para interpretar las escalas de una manera más creativa y más divertida. Podemos pedir a los alumnos que interpreten una escala de forma triste o agresiva, que intenten describir el mar, etc. Esta mane-

ra de desarrollar la expresividad es también aplicable a las improvisaciones y por supuesto a las piezas.

- Propuesta metodológica.

Las escalas –y sus correspondientes arpeggios– que proponemos para los distintos instrumentos de cuerda son las siguientes:

escala y arpeggio	violín	viola	cello	contrabajo
Re	♦	♦	♦	♦
Sol	♦	♦	♦	♦
Sol (2 octavas)	♦			
Fa	♦	♦	♦	♦
Do	♦	♦	♦	♦
Do (2 octavas)		♦	♦	
La	♦	♦		
La (2 octavas)	♦			
Rem	♦	♦	♦	♦
Lam	♦	♦	♦	♦
Lam (2 octavas)	♦			
Solm	♦	♦	♦	♦
Dom	♦	♦	♦	♦
Dom (2 octavas)		♦	♦	

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, hay escalas que no están programadas para todos los instrumentos ya que entrañan diferentes niveles de dificultad según el instrumento de que se trate. Por ejemplo, la escala de Do en dos octavas obliga al violinista a efectuar un cambio de posición o a tocar directamente en segunda posición con la dificultad añadida que supone cualquiera de las dos opciones. En cambio tanto los estudiantes de viola como los de cello la pueden interpretar sin cambiar de posición. Estas escalas se deberán practicar en sesiones en las que separamos a los instrumentos por cuerdas.

El orden de presentación de las escalas y de los arpeggios es el siguiente: Re -Sol -Do -Rem -Solm -Fa, todos en una octava y a continuación las escalas y arpeggios de dos octavas indicados en la tabla.

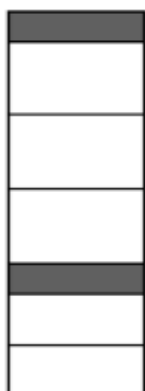
Recomendamos la práctica de escalas de forma descendente por la

razón expuesta anteriormente y porque facilita una correcta formación de la mano izquierda ya que obliga a colocar los dedos formando los intervalos antes de que la nota suene.

El alumno tiene que tener conocimiento de que la construcción de los diferentes tipos de escalas se basa en la combinación de tres tipos de distancias tonales: 1/2 tono, 1 tono o 1 tono y 1/2. Estas distancias tonales se traducen en distancias espaciales entre los dedos adyacentes: dedos juntos, separados y muy separados. Conviene memorizar las secuencias de intervalos que aparecen en cada tipo de escala (mayor, menor natural, menor armónica, menor melódica) y que siempre se repiten. Una vez hecho esto se puede empezar desde cualquier nota dada, en cualquier cuerda y en cualquier posición del instrumento y construir cualquier escala basándonos en la escucha y en la memoria cenestésica sin necesidad de saber cuántos bemoles o cuántos sostenidos hay en la armadura.

Tenemos por lo tanto varios tipos de "escaleras de mano" que podremos colocar en cualquier "piso" o altura tonal y así formar todas las escalas que queramos. Estas son las estructuras de los diferentes tipos de escala que serán objeto de estudio:

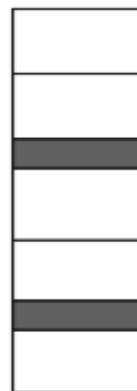
Escala Mayor³⁷⁷



Escala menor armónica³⁷⁸



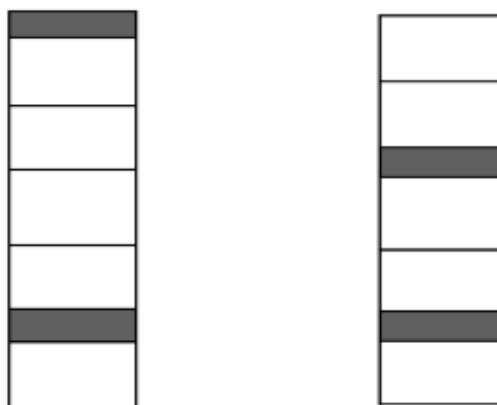
Escala menor natural



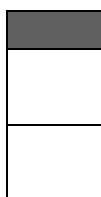
³⁷⁷ En oscuro los semitonos.

³⁷⁸ Con trama oblicua el intervalo de 2ª aumentada.

Escala menor melódica en sus formas ascendente y descendente:



La escala mayor se puede memorizar con facilidad dividiéndola en dos *tetracordos* simétricos cuya representación gráfica serían dos mitades de escalera idénticas:



Resulta muy útil que los alumnos tengan en la mente este u otros tipos de representaciones espaciales ya que refuerzan el discernimiento tonal de los tonos y de los semitonos. Con la misma finalidad podemos realizar juegos como colocar a los alumnos en fila manteniendo entre ellos las distintas separaciones de tono –alumnos juntos– o de semitono –alumnos separados y cantar cada uno la nota que le corresponde. Acercando el alumno que está en la posición 3 al que se encuentra en la posición 4 o en la posición 2 podremos explicar de forma visual la diferencia fundamental entre una escala mayor y una menor. Otro juego útil para este propósito consiste en andar por el aula dando pasos grandes o cortos según sea mayor o menor el intervalo que se va entonando. Este tipo de asociaciones audio-visuales se pueden emplear también

para practicar y entender los diferentes arpeggios: cada alumno es una nota de la escala y hacemos que se levanten los grados 1, 3, 5 y 8 y que canten o toquen sucesivamente la nota que les corresponde. Al tocar todos juntos se entenderá fácilmente la diferencia entre un arpeggio y un acorde.

Es conveniente que los alumnos asocien estas estructuras tonales con canciones del repertorio. Podemos emplear, por ejemplo, el arreglo siguiente de la canción *Quisiera ser tan alta como la luna*³⁷⁹. En los compases 7 al 9 de esta canción los cuatro instrumentos tocan al mismo tiempo las cuatro notas del segundo *tetracordo* de la escala de ReM:

The image shows a musical score for four string instruments: Violín (Violin), Viola, Violonchelo (Cello), and Contrabajo (Double Bass). The music is in 2/4 time and the key of D major (two sharps). The lyrics are: "Qui-sie-ra ser tan al-ta co-mo la lu-na ay-ay! co-mo la lu-na co-mo la lu-na pa". Above measure 8, there are guitar-style fingering indications: "4 4" and "0 0" for the Violín part. The Violín and Viola parts have a 'V' marking above the first measure. The Violonchelo and Contrabajo parts have a 'C' marking above the first measure. The score shows the instruments playing the second tetracord of the D major scale (F#, A, C, E) in measures 7, 8, and 9.

Igor Wagner, el personaje del pianista acompañante de la diva Bianca Castafiore del libro de Hergé *Las Joyas de la Castafiore* se lamenta mientras practica con profundo tedio sus escalas diarias: ¡Ay! ¡Dichosas escalas...! ¡Dichosas escalas! (1964, 43). Nosotros creemos que es posible y necesario hacer de esta práctica algo entretenido y creativo para los alumnos. Un buen acompañamiento puede convertir una escala en una pequeña e interesante pieza musical. Lo ideal para ello es contar en las clases de cuerda con un pianista versátil que pueda proponer armonizaciones, ritmos y estilos musicales variados. En su defecto podremos usar secuenciadores digitales que nos per-

³⁷⁹ Véase la partitura completa en los apéndices.

miten confeccionar una gama variadísima de estos acompañamientos. Podemos también encontrar en la red páginas web que ofrecen acompañamientos para las escalas³⁸⁰.

Incluimos a continuación dos ejemplos de armonizaciones sencillas para las escalas con dos ejemplo de variaciones rítmicas. Para el modo mayor:

Violin

Piano

4 **variación rítmica**

Vln.

Pno.

9

Vln.

Pno.

14

Vln.

Pno.

³⁸⁰ En la página web <http://www.scaleaccompaniments.com> encontramos acompañamientos por el precio de 0,30 libras por cada escala.

Y para el modo menor:

violin

piano

Am Dm E7 F Dm E7 Am

4 Variación

Am E Am Dm Am/C

9

D E Am G F

14

Am/C Dm Am E Am

En el siguiente ejemplo hemos convertido una escala mayor en una *bossa nova* al emplear un patrón rítmico y una armonización propios de este género musical:

Patrón rítmico:



Armonización:

1 Dmaj⁷ Em⁷ A⁹ F#m⁷ G#m^{7b5} E⁽⁷⁾ Em⁷ A⁷ E^{b7} Dmaj⁷

10 A^(b5) Em/G G#⁵ Gmaj⁷ E⁷ E¹³ A⁷ E^{b7} Dmaj⁷ F#m⁷ F#⁷

19 Bm⁷ F#m⁷ B⁷ Em⁷ A⁷

25 Dmaj⁷ Bm⁷ Em⁹ A⁷ A^(#5)

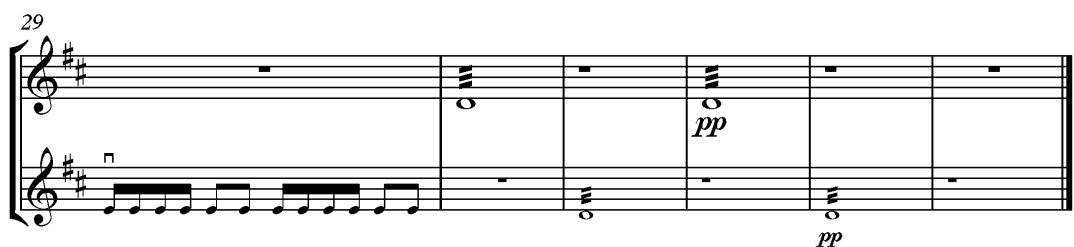
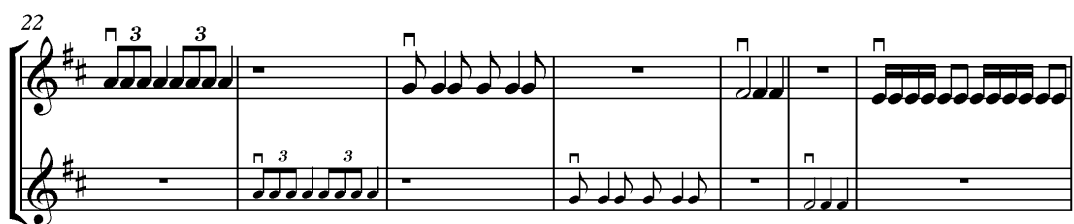
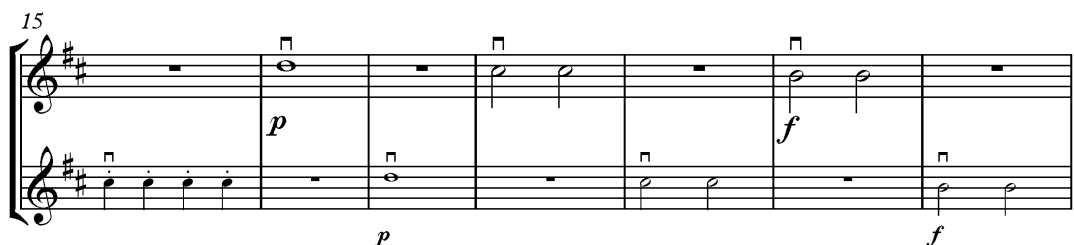
Podemos aprovechar también estos acompañamientos u otros similares para practicar las escalas empleando ecos e introduciendo además distintas fórmulas rítmicas y dinámicas como ocurre en el siguiente ejemplo:

Profesor

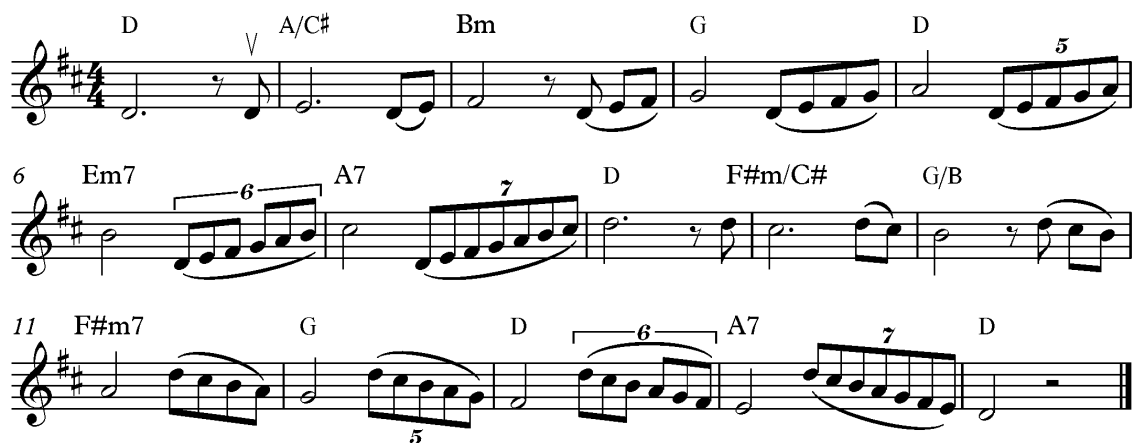
Alumnos (eco)

f

f



El siguiente ejercicio sirve para desarrollar la velocidad de los dedos mediante las escalas. Resulta además fácil de memorizar ya que consiste en ir añadiendo una por una las notas de la escala:



En este ejercicio resulta absolutamente necesario que el acompañamiento marque claramente el pulso de negra para poder encajar cada nota nueva de la escala justo en la primera parte de cada compás.

Empleando la misma armonización anterior podemos plantear un ejercicio de improvisación sobre una escala. Nos ayudaremos en este caso con un acompañamiento de batería que podremos obtener de *Band in a Box* o de los múltiples bucles de batería que aparecen en secuenciadores como *Logic* o *Cubase*. Como pauta para esta improvisación estableceremos que cada compás debe empezar por cada una de las notas consecutivas de la escala:

Improvisación

Piano

Batería

Impr.

Pno.

Bat.

Impr.

Pno.

Bat.

La interpretación en canon es una forma de convertir las escalas en pequeñas piezas musicales:

The image displays two systems of musical notation for a canon exercise in D major (one sharp) and 4/4 time. The first system includes staves for Violín (Violin), Viola, Violonchelo (Cello), and Contrabajo (Double Bass). The second system includes staves for Vln. (Violin), Vln. (Violin), Vc. (Cello), and Cb. (Double Bass). The notation shows a canon where each instrument enters at a different time, creating overlapping lines. The first system shows the beginning of the canon, with the Violín entering first, followed by the Viola, Violonchelo, and Contrabajo. The second system shows the continuation of the canon, with the Vln. and Vln. staves showing the continuation of the melody, and the Vc. and Cb. staves showing the continuation of the bass line.

Podemos además aplicar a este canon cualquiera de los patrones rítmicos que forman parte de los contenidos del curso y que veremos más adelante.

Otra manera de musicalizar y de hacer más sugerentes las escalas consiste en que una parte de la clase realice un acompañamiento utilizando la tónica como nota pedal mientras los demás tocan la escala.

Otra estrategia es colocar a los alumnos en círculo y hacer que toquen uno por uno cada nota de la escala en orden ascendente. Al oír una palmada del profesor se invertirá el sentido. Este juego se practicará siguiendo un ritmo propuesto por el piano.

El objetivo de todas las estrategias que proponemos es que los alumnos entiendan las escalas no sólo como tediosos ejercicios técnicos sino como parte fundamental y necesaria de nuestro sistema musical que puede ser divertida

y expresiva. Y es fácil de demostrar la importancia y la presencia de las escalas en nuestra música con ejemplos de canciones del repertorio que están basadas casi exclusivamente en una escala como ocurre en el siguiente ejemplo musical denominado *Canción popular francesa*³⁸¹:



Lo mismo ocurre con la canción *La reina Berenguela*³⁸²:



Y esto resulta aún más evidente, si cabe, en la canción *Debajo de un botón*³⁸³:



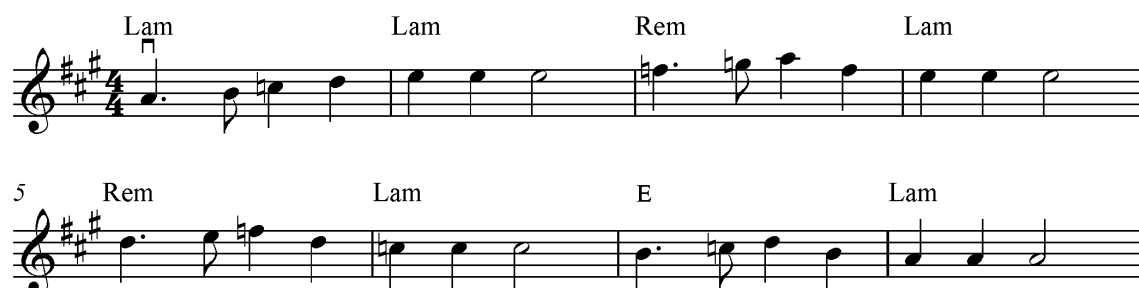
En este último caso tenemos la escala de La ascendente prácticamente sin modificar. Podemos aprovechar también esta canción tan conocida por los

³⁸¹ Véase la partitura completa en los apéndices.

³⁸² Véase la partitura completa en los apéndices.

³⁸³ Véase la partitura completa en los apéndices.

alumnos para que aprecien, primero escuchando y luego tocando, las diferencias entre un modo mayor y un modo menor. Para ello emplearemos la escala de Lam natural con unas modificaciones en la armonización:



Los alumnos apreciarán como cambia totalmente el sentido de la canción con el cambio de modo. Podemos emplear también la escala menor armónica que, con la sola modificación de la nota Sol que se convierte en Sol#, confiere a la pieza un característico toque "oriental":



Los arpeggios son también componentes básicos de nuestra música occidental y aparecen en muchísimas composiciones musicales. Un claro ejemplo de esto lo podemos apreciar en el siguiente arreglo del conocidísimo fragmento musical perteneciente a la *Pequeña Serenata Nocturna*³⁸⁴ de W. A. Mozart. Los dos primeros compases son exactamente el arpeggio de Sol mayor y los dos siguientes el arpeggio de *Re7*:

³⁸⁴ Véase partitura completa de este arreglo en los apéndices.

Allegro

Violín

Violín fácil

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

Allegro

G G D⁷ D⁷

Los arpeggios aparecen también explícitos en numerosas piezas populares como ocurre en la canción *El cocherito leré*³⁸⁵ en el que los dos primeros compases de la melodía son exactamente el arpeggio de *DoM*:

Violín (viola)

Viola fácil (vln, cello)

Violonchelo

Contrabajo

el co-che ri-to le-ré me di-joa no-che le-ré que si que ri-a le-ré

O la canción de *Los patitos*, que no hemos incluímos en el repertorio por ser quizás demasiado infantil para los alumnos a los que va dirigido este curso, pero que al ser muy conocida nos puede servir de ejemplo para establecer la relación de su melodía con el arpeggio de Sol Mayor:

³⁸⁵ Véase la partitura completa en los apéndices.



Queremos señalar por último que la práctica de las escalas es una preparación necesaria para el control y para la correcta interpretación de las piezas del repertorio. Una parte importante del repertorio que sugerimos para este curso está integrada por obras escritas en tonalidades mayores aunque incluimos también obras en modo menor como son *Für Kinder* de B. Bartok, *Malagueña* de R. Villanueva, *Fum, fum, fum* villancico tradicional, *Asturias* de Albéniz, *Tres hojitas madre* y *La Tarara*. Algunas de estas obras ya han sido mencionadas anteriormente en este capítulo al hacer referencia a otros contenidos. Incluimos sus partituras completas en los apéndices.

2.7. Posiciones y cambios de posición.

- Revisión bibliográfica.

La mayoría de los autores consultados y de los métodos para la *clase de cuerda* publicados, no incluyen como contenido del curso de iniciación los cambios de posición ni tampoco el estudio de las posiciones. Consideran como objetivo para este curso afianzar la mano en 1ª posición y dejan el estudio de otras posiciones para un nivel intermedio, excepto en el caso del contrabajo en el que se plantea la posibilidad de introducir los cambios desde el nivel inicial para evitar las trasposiciones de octava. También en el caso del cello y, dado que la mano izquierda no es capaz de abarcar un intervalo mayor que la 3ª³⁸⁶, los alumnos encuentran más normal desde las fases iniciales usar posiciones diferentes a la primera. Son los violinistas y los violas los que se anquilosan en esta posición y en muchos alumnos encontramos que el temor a abandonar lo

³⁸⁶ El violín y la viola abarcan con naturalidad una cuarta de distancia entre el primer y el cuarto dedo y por eso no se hace tan necesario el cambio de posición a menos que la pieza esté escrita en registros agudos (por encima del Si4 en el violín o del Mi4 en la viola).

que ellos sienten como una posición "segura" perdura más allá de los cursos de iniciación. En el caso del violín y de la viola el problema se agrava en comparación con el cello y el contrabajo ya que en estos últimos existe un apoyo del instrumento en el suelo que ofrece más seguridad que el apoyo sobre el propio cuerpo del intérprete y sobre la propia mano que realiza el cambio que es lo que ocurre con el violín y la viola.

Consideramos por todo esto que, aunque no se debe plantear el estudio sistemático de los cambios de posición ni la lectura de notas en otras posiciones hasta cursos más avanzados, es recomendable iniciar su preparación o exploración desde el nivel de principiantes. Otros muchos autores son de la misma opinión y recomiendan diferentes estrategias para iniciar el desarrollo de estas habilidades:

Rolland y Johnson (1985a) proponen realizar deslizamientos libres de la mano izquierda por el mástil con los dedos puestos y sin emplear el arco. Denominan a esto *shuttle*³⁸⁷ y recomiendan ayudarse al principio con la mano derecha para sujetar el instrumento mientras la mano izquierda se mueve libremente entre la 1ª posición y posiciones intermedias y entre estas últimas y los registros más agudos.

Aten et al. (2011) recomiendan realizar *glissandos* buscando los armónicos naturales. Denominan a esto el “juego de los fantasmas”.

Gillespie y Hamann (2009) llaman “tunelar una cuerda” a poner un dedo, por ejemplo en la cuerda de Re, formando un túnel sobre la cuerda de La y deslizarlo por el diapasón mientras suena el La tocando con arco o con *pizzicato*. Los mismos autores proponen también una estrategia a la que denominan “papeles deslizantes” consistente en colocar un papel de seda entre las cuerdas y el diapasón y deslizarlo a través de este para así relajar la mano y reducir la presión de los dedos.

Estos últimos autores recomiendan practicar primero los cambios de posición con notas separadas y posteriormente con notas ligadas. Nosotros

³⁸⁷ Lanzadera.

creemos más conveniente el proceso contrario ya que las notas ligadas nos permiten oír el recorrido tonal que hay entre la nota de partida y la nota de llegada y esto facilita mucho la precisión del cambio.

Dabczynski et al. (2002a) incluyen en su método canciones para ser interpretadas con un solo dedo como preparación a los cambios de posición. En nuestra propuesta metodológica planteamos con un ejemplo concreto esta misma estrategia.

Henry et al. (2007) conceden mucha importancia a los deslizamientos de la mano izquierda por el diapasón no sólo para preparar los futuros cambios de posición sino también para evitar tensiones.

- Propuesta metodológica.

Como acabamos de expresar, dentro de nuestra propuesta metodológica no se incluye el estudio sistemático de los cambios de posición ni el de otras posiciones que no sean la primera, excepto en el caso del contrabajo, pero sí ejercicios preparatorios de ambos contenidos.

Una manera de explorar otras posiciones es tocar de oído canciones sencillas y conocidas en posiciones distintas a la 1ª. El proceso que recomendamos es el siguiente: 1º cantar; 2º tocar en 1ª posición; 3º tocar de oído en la nueva posición. Usaremos como ejemplo el siguiente arreglo de la canción popular estadounidense *Old Mcdonald*³⁸⁸:

The image shows a musical score for the song 'Old Mcdonald'. It includes staves for Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo, Vln, vla, cello y contr. fácil, and Piano. The piano part has lyrics: 'En la gran - ja de Pe - pi - to i - a i - a - o'. The score is in G major and 4/4 time. The piano part includes chords: G, C, G, G, D7, G.

³⁸⁸ Véase partitura completa en los apéndices.

Los alumnos cantarán primero la melodía y la aprenderán de memoria; posteriormente la tocarán en primera posición memorizándola; por último la tocarán de oído en tercera posición³⁸⁹.

Otra melodía popular española muy sencilla y fácil de aprender que puede servir para el mismo fin es la de la canción *Ratón que te pilló el gato*³⁹⁰:

The musical score is for the song "Ratón que te pilló el gato". It is written for Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo, and Piano. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The lyrics are: "Ra - tón que te pi - lla el ga - to ra - tón que te va a pi -". The piano part includes chord symbols: D, G, D, G, D, G.

Seguiremos el mismo proceso que en el ejemplo anterior y en este caso serán los violines y las violas los que interpretarán la canción de memoria en 2ª posición.

Los movimientos de cambio de posición, además de servir para su fin inherente, sirven para mejorar la colocación del instrumento, desbloquean la mano izquierda, y ayudan a preparar el *vibrato* por lo que es recomendable iniciar su preparación desde el primer curso, ya desde el momento en el que el alumno sea capaz de sujetar el instrumento correcta y cómodamente y cuando la forma de la mano izquierda sea también correcta.

Esta preparación al cambio de posición se puede hacer empleando distintas estrategias que se practicarán como rutinas. Algunas de ellas las hemos mencionado en la revisión bibliográfica: "la lanzadera", "el juego de los fantas-

³⁸⁹ Nos referimos aquí a los violines, las violas y los cellos.

³⁹⁰ Véase partitura completa en los apéndices.

mas”, “tunelar la cuerda”, “los papeles deslizantes”. Nosotros proponemos además las siguientes:

- Realizar deslizamientos del dedo por el mástil empleando el arco, sin buscar una afinación definida e imitando la sirena de una ambulancia.
- Interpretar usando un solo dedo melodías conocidas, escalas o patrones melódicos como ocurre, por ejemplo, con la canción *Frère Jacques*³⁹¹:

Lento

The image shows a musical score for four string instruments: Violín, Viola, Violonchelo, and Contrabajo. The tempo is marked 'Lento'. The score consists of four measures. The first measure has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The notes are: Violín (D4, E4, F#4, G4), Viola (C3, D3, E3, F3), Violonchelo (C2, D2, E2, F2), and Contrabajo (C2, D2, E2, F2). The fingerings are: Violín (1, 1, 1, 1), Viola (0, 1, 1, 0), Violonchelo (1, 1, 1, 1), and Contrabajo (1, 1, 1, 1). The second measure has the same notes and fingerings. The third measure has the same notes and fingerings. The fourth measure has the same notes and fingerings. The word 'simile' is written above the Violín staff in the fourth measure.

- Emplear las cuerdas como “raíles de tren”: poner los cuatro dedos entre dos cuerdas adyacentes y deslizar la mano por el mástil.
- Golpear suavemente o deslizar ligeramente el pulgar por el diapasón antes del cambio, para relajarlo.

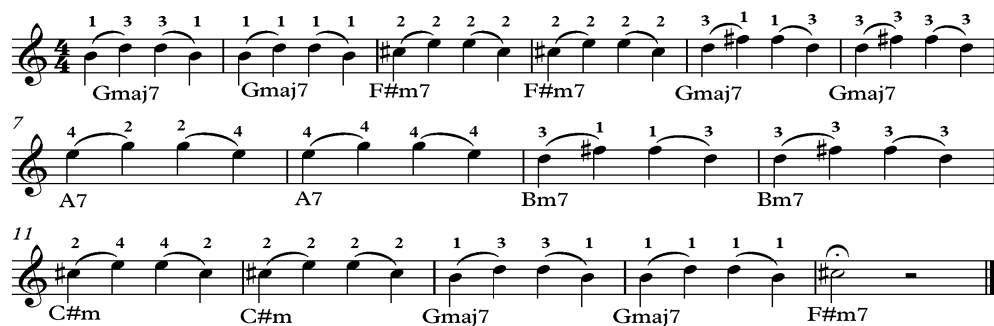
Nuestro planteamiento del proceso a seguir para la iniciación de los cambios de posición entre notas con una afinación definida es el siguiente: 1º escuchar previamente la nota de salida y la de llegada tocando ambas en primera posición si es posible o haciendo una trasposición de octava en el caso de que no lo sea; 2º efectuar el cambio de posición ligando las notas; 3º realizar el mismo proceso con notas sueltas.

Todo esto debe hacerse con absoluta precisión rítmica utilizando un acompañamiento musical rítmico o en su defecto un metrónomo ya que una de las mayores dificultades del cambio de posición consiste en tocar la nota de llegada en el momento exacto y para esto hay que salir con tiempo de la nota

³⁹¹ Véase partitura completa en los apéndices.

de partida robándole algo de su valor. Con esto evitaremos una de las principales causas de imprecisión en los cambios de posición: realizar movimientos muy rápidos y bruscos del antebrazo por no comenzar el cambio de posición con la antelación suficiente. Para disimular el *portamento* involuntario que se produce con esta antelación disminuirémos la presión del arco durante el movimiento del cambio.

A continuación incluimos una rutina para practicar con el violín o con la viola de un modo musical los cambios de posición. El ejercicio puede ser transportado a otras tonalidades, puede tocarse en otras cuerdas y con los otros dos instrumentos. El cuadro inferior contiene una serie de indicaciones que serán repetidas al alumno a modo de "mantra" para que este memorice unas reglas básicas de control sobre el movimiento en el cambio de posición:



- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Deslizar toda la mano (incluido el pulgar). - No apretar ni el pulgar ni los otros dedos. - No separar la base del índice del diapasón. - ¡Despacio! (las distancias son muy cortas). - Con ritmo. - Salir antes para llegar a tiempo. |
|---|

2.8. Dobles cuerdas.

- Revisión bibliográfica.

El nivel de aprendizaje en el que se debe introducir la práctica de las dobles cuerdas varía según los autores: Gillespie y Hamann(2009) lo hacen en

el nivel intermedio; Aten et al. (2011) en el nivel *developing*; FMS et al. (2002) en el programa 3 que corresponde aproximadamente a los grados 2 y 3; Corbett (1991) a partir del nivel 2.

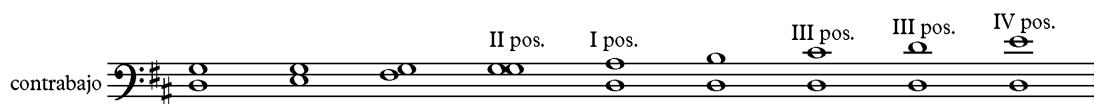
Los siguientes autores las introducen desde el nivel de iniciación: Dillon et al. (1992b) y Rolland y Johnson (1985b) incluyen canciones con dobles cuerdas al aire; Dabczynski et al. (2002a), Gazda y Stoutamire (1997b) y Shade y Woolstenhulme (2010) proponen también canciones con dobles cuerdas, una de ellas al aire y la otra pisada.

-Propuesta metodológica.

Nosotros somos partidarios de introducir la práctica de las dobles cuerdas en el curso de iniciación. Incluimos entre los contenidos de este curso sólo las dobles cuerdas elementales, es decir las compuestas por dos cuerdas al aire o una al aire y otra pisada. Con estas dobles cuerdas elementales podremos construir los siguientes intervalos melódicos:

INSTRUMENTO	INTERVALOS
Violín	unísono; 2ª; 3ª, 4ª, 5ª; 6ª; 7ª, 8ª, 9ª.
Viola	unísono; 2ª; 3ª, 4ª, 5ª; 6ª; 7ª, 8ª, 9ª.
Cello	2ª; 3ª, 4ª, 5ª; 6ª; 7ª, 8ª. (Otros intervalos como el unísono o la 9ª se pueden experimentar empleando cambios de posición).
Contrabajo	2ª; 3ª, 4ª, 5ª; 6ª; (Otros intervalos como el unísono o la 9ª se pueden experimentar empleando cambios de posición).

The image displays musical notation for three instruments: violin, viola, and cello. Each instrument has a staff with a key signature of two sharps (D major). The violin and viola staves show a series of double string exercises, including unison and octave patterns. The cello staff shows exercises for first position (I pos.) and second position (II pos.), with specific fingerings indicated above the notes.



La práctica de las dobles cuerdas es una estrategia excelente para corregir y mejorar la afinación así como la conducción lineal del arco y también para conseguir una correcta articulación de los dedos de la mano izquierda. Hay que tener en cuenta que en las fases iniciales del aprendizaje, la lectura musical de las dobles cuerdas suele superar la capacidad de la mayoría de los alumnos. Por esta razón los ejercicios que proponemos serán tocados bien como rutinas aprendidas de memoria, bien de forma improvisada o por repetición en forma de eco. El siguiente ejemplo es un eco pensado para los violines y para las violas:

Profesor

Vln/vla (eco)

El siguiente *rock and roll* es un eco en dobles cuerdas que pueden interpretar también los cellos y los contrabajos sin tener que cambiar de posición:

tiempo de rock

Profesor

Vln/vla(eco)

Cello/contrabajo(eco)

8

Vc.

Las dobles cuerdas al aire pueden practicarse como *bordones* de 1er y 5º grado sirviendo de base para improvisaciones:

Violín

Viola

Cello (improvisación)

Contrabajo

5

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

El uso de la *scordatura*³⁹² es una experiencia muy interesante que permite a un instrumentista obtener de su instrumento sonidos inusitados. En el ejemplo siguiente, en el que afinamos la cuarta cuerda del violín en Re, el

³⁹² La *scordatura* consiste en afinar de diferente manera de la habitual las cuerdas del violín. En el ejemplo propuesto bajamos el Sol del violín hasta un Re lo que se denomina "estilo de Lolli" que fue un músico del siglo XVIII.

alumno puede crear su propio acompañamiento en forma de bordón a la octava. Es una manera sencilla y muy musical de practicar dobles cuerdas mediante improvisaciones³⁹³:

Afinación:

Además de las rutinas y de los ejercicios citados hemos seleccionado para el repertorio piezas en la que se incluyen dobles cuerdas como es el caso de la siguiente, denominada *Bachibazuc*³⁹⁴:

³⁹³ La nota escrita como Sol3 en realidad suena como un Re3.

³⁹⁴ Véase partitura completa en los apéndices.

2.9. Vibrato.

- Revisión bibliográfica.

Este recurso expresivo consiste técnicamente en una "desafinación" cíclica y controlada, por lo tanto parece lógico que su estudio se inicie cuando el alumno ha afianzado la afinación. Gillespie y Hamann (2009) lo introducen en el nivel intermedio después de los cambios de posición; Aten et al, (2011) en el nivel *proficient*³⁹⁵ cuando la mano está bien colocada y relajada y la afinación está segura; FMS et al. (2002) empiezan a hablar de ejercicios preparatorios para el *vibrato* en el programa 3 (grados 2-3), aunque opinan que se trata de un tema discrecional y que debe empezar a practicarse cuando la afinación está afianzada; la ABRSM³⁹⁶, por poner un ejemplo de organismo examinador, no pide que el alumno demuestre ciertas habilidades de *vibrato* hasta el grado 5. Rolland y Johnson (1985a) proponen movimientos preparatorios desde el nivel de iniciación.

Fischbach y Frost (1997) tienen publicado un interesante método denominado *Viva Vibrato*³⁹⁷ que está pensado específicamente para la *clase de cuerda*. Dicho método contiene ejercicios denominados *Swingercises*³⁹⁸; piezas musicales (populares, clásicas y originales, la mayoría escritas al unísono o a la octava excepto algunas en las que aparecen voces para el profesor o alumnos avanzados); fotografías; sugerencias para el profesor; información histórica anatómica y pedagógica. El método consta de un libro para el alumno en 4 versiones (violín, viola, cello y contrabajo), un libro del profesor con la partitura general, un acompañamiento de piano y un DVD/VHS.

Los autores parten de la idea –con la que coincidimos plenamente– de

³⁹⁵ Competente. Este nivel se sitúa después del de desarrollo y antes del nivel avanzado.

³⁹⁶ Associated Board of the Royal Schools of Music.

³⁹⁷ Este es el único método que hemos encontrado que trate sobre el vibrato aplicado específicamente a las clases de cuerda, de ahí que lo citemos en este apartado. Se trata de un método complementario a otros métodos generales. Es un método secuencial que sigue el siguiente plan: preparación, nacimiento, desarrollo, madurez, y vibrato artístico.

³⁹⁸ Palabra inventada mezcla de "swing" (balancear) y "exercise" (ejercicio).

que el *vibrato* se enseña y que hay muchas maneras de hacerlo. Muchas veces se retrasa su aprendizaje porque es difícil y, como ellos plantean, se hace más difícil porque se retrasa su aprendizaje. Según estos autores el momento de empezar su práctica es cuando el alumno tiene un control conceptual y tonal de los patrones de digitación, un conocimiento básico de las posiciones superiores y se han introducido los movimientos de cambio de posición. Llegados a este punto debemos aclarar que la consecución del movimiento del *vibrato* y la aplicación de este a las piezas –que es lo que plantea el método de los autores citados– no son objetivos de la metodología que proponemos. Muchos de los contenidos del método están fuera del alcance de un curso de iniciación como el que estamos planteando, pero existen sugerencias en él que pueden ser de gran utilidad como son las estrategias para enfocar los ejercicios y movimientos preparatorios para el *vibrato* que sí forman parte de los contenidos que proponemos. Citamos algunas de ellas³⁹⁹:

- El alumno se puede ayudar sujetando el instrumento con la mano derecha.
- Es recomendable tener espejos en clase o realizar grabaciones en video.
- Es conveniente practicar al principio con *pizzicato* para que el arco no confunda al alumno y para ayudar a que el *vibrato* arranque rápidamente. Los intentos de pasar el arco mientras se practican los movimientos preparatorios del *vibrato* suelen ser frustrantes ya que estamos programados para imitar los movimientos con una simetría *al espejo* y por lo tanto el brazo derecho que debe mover el arco lentamente intentará imitar los movimientos rápidos de la parte izquierda resultando una especie de *trémolo*. El profesor puede ayudar pasando él el arco.
- Asociar palabras a los patrones rítmicos que generan los movimientos del *vibrato*:

³⁹⁹ Aunque las ideas que citamos aparecen en el libro de Fischbach y Frost (1997), no son necesariamente originales de estos autores. Algunas de ellas son citadas por otros autores y nosotros mismos las hemos empleado creyendo que eran de nuestra invención. Nos encontramos de nuevo con los que los científicos denominan *descubrimientos múltiples*.



*start it, start it*⁴⁰⁰.



*back and forth, back and forth*⁴⁰¹.



"won-der-ful, won-der-ful"⁴⁰².

- Agitar una caja de cerillas llena de arroz como si fuera un *shaker*⁴⁰³.
- El ejercicio denominado *the wave*⁴⁰⁴ ayuda a compatibilizar los movimientos de ambos brazos. Es un *vibrato* de intensidad en el que no intervienen los dedos. En 4ª posición abrimos la mano para tener la palma enfrente y nos saludamos a nosotros mismos mientras pasamos el arco.
- En el ejercicio denominado *handshine*⁴⁰⁵ el alumno sujeta su pulgar izquierdo con la mano derecha y con los dedos centrales limpia el dorso de la mano. El mismo movimiento, esta vez sobre el instrumento en 3ª posición, es denominado por los autores *stringshine*⁴⁰⁶.
- *Dar el vibrato al alumno* consiste en sujetar con la derecha la cabeza del violín y el pulgar del alumno y con la izquierda envolver la mano del alumno y moverla imitando el movimiento del *vibrato*. Mediante esta estrategia táctil algunos alumnos asimilan rápidamente el movimiento.

⁴⁰⁰ "Empieza, empieza". El idioma inglés, abundante en palabras monosílabas, es muy apropiado para este tipo de asociaciones. Nosotros podemos optar por usar las palabras en inglés que sugieren los autores o por utilizar las nuestras que no tienen porqué ser traducciones exactas. En este caso nosotros empleamos "mue-ve, mue-ve"

⁴⁰¹ "Atrás, adelante". Nosotros empleamos "u-na vez, o-tra vez".

⁴⁰² "Maravilloso, maravilloso". Nosotros utilizamos "mú-si-ca, mú-si-ca".

⁴⁰³ Instrumento de percusión cuyo nombre se traduciría literalmente como "agitador".

⁴⁰⁴ El saludo.

⁴⁰⁵ Dar brillo a la mano.

⁴⁰⁶ Dar brillo a la cuerda.

- *Sticky taps*⁴⁰⁷ son golpecitos de los dedos sobre el diapasón en los que nos imaginamos que la yemas o el diapasón tienen “pegamento”. El dedo se queda “pegado” mientras la mano y el brazo continúan haciendo el mismo movimiento. Se deben alternar ritmos con y sin pegamento. Este ejercicio convierte el movimiento de golpear en *vibrato*. Estos golpecitos se pueden hacer siguiendo diferentes ritmos y también podemos ponerles letras.

En la misma línea que la estrategia anterior, Rolland y Johnson (1985a) proponen dar golpecitos con los dedos de la mano izquierda en el diapasón a la altura de la marca de mitad de cuerda. Estos golpes se darán rítmicamente para iniciar el concepto de *vibrato* medido. Dabczynski et al (2002) recomiendan movimientos parecidos sujetando el instrumento en posición de banjo (cuando se trata del violín o de la viola obviamente).

- Propuesta metodológica.

Los movimientos preparatorios al *vibrato* deben iniciarse desde el primer curso. En contra de la opinión de algunos profesores de que el *vibrato* no se estudia sino que "sale solo" en cierto momento del aprendizaje, muchos autores han creado sistemas y estrategias para su desarrollo como hemos visto en la revisión bibliográfica. Citamos a continuación otras estrategias que hemos experimentado con éxito:

- Secuencia de aprendizaje: en el aro (primero en posición de "banjo" y después en posición normal) el 3er dedo sobre la tapa con la uña tocando el diapasón y la palma de la mano apoyada en el aro. Hacer movimientos de la mano hacia adelante y hacia atrás flexionando las articulaciones del dedo. Cuando empleamos el denominado “*vibrato* de mano” la palma no se separa del aro, mientras que en el “*vibrato* de brazo” la muñeca no se dobla mientras la palma se acerca y se aleja del aro. En el siguiente movimiento, la mano derecha ayuda colocando dos dedos sobre el aro. La mano izquierda efectúa los mismos movimientos anteriores pero apoyada en estos dedos en vez de en el aro. A continuación bajamos la mano izquierda a 1ª posición y los dedos de la

⁴⁰⁷ Golpecitos pegajosos.

mano derecha la tocan como si fueran el aro. Practicar en esta posición los mismos movimientos anteriores. Cuando el movimiento está afianzado retiraremos la ayuda de la mano derecha. Por último podremos utilizar el arco.

- Otra actividad preparatoria consiste en colocar el 2º o 3er dedo en 3ª posición haciendo *glissandos* muy amplios ascendentes y descendentes al principio sin emplear el arco. Iremos disminuyendo progresivamente la amplitud del movimiento hasta que se parezca a un *vibrato* muy amplio. El último paso de este proceso será apoyar un poco más el dedo en la cuerda de forma que ya no deslice pero que oscile la yema del dedo.
- En general, conviene tener en cuenta que los primeros movimientos deben ser lentos y amplios y que es mejor desarrollar el *vibrato* de forma gradual durante un largo periodo de tiempo dedicando poco tiempo por clase, que concentrar los esfuerzos en una o en pocas sesiones.
- En cuanto al tipo de *vibrato* a emplear –de antebrazo o de mano– es un tema tremendamente controvertido. En general cada profesor encuentra motivos para defender el *vibrato* que él emplea y para detractar al otro tipo. Nosotros somos partidarios de permitir que cada alumno practique y desarrolle en primer lugar el tipo de movimiento que le resulte más fácil y que surja de forma más espontánea. Para ello dejaremos que el alumno, libre e intuitivamente, intente imitar nuestro movimiento lo que nos dará una pista para seguir la instrucción por un camino o por el otro. A largo plazo el alumno debe ser capaz de vibrar de las dos maneras.
- Todos los ejercicios que hemos planteado, bien sean golpecitos o movimientos o deslizamientos, los practicaremos, como viene siendo habitual en la metodología que estamos proponiendo, utilizando música de acompañamiento, ritmos pregrabados o empleando letras de canciones conocidas. En la siguiente canción *Al pasar el trébole* el pentagrama superior indica el ritmo a seguir con estos movimientos preparatorios⁴⁰⁸:

⁴⁰⁸ Véase partitura completa en los apéndices.

Piano

Al pa-sar el tré bo-le el tré bo-le el tré bo-le al pa-sar el tré bo-le la no-che de san

D G/D D A7 D G/D D A7

Los golpes en el diapasón, en la tapa del instrumento o los movimientos de mano o de antebrazo que hemos mencionado como estrategias de aprendizaje los haremos siguiendo el ritmo que marca la melodía. También podemos inventar, o mejor aún, animar a los alumnos a que inventen letras que inspiren ritmos que utilizaremos con la misma finalidad, como ocurre con en el relativamente afortunado ejemplo siguiente:

Tiempo de Rap

Mue vo la ma-no mue-voel an-te-bra-zo a - lan-tey a-trás ha-go yoel vi-bra - to. Mia

mi - go Ma-ria - no vi-bra con la ma-no, yo mo-loun ma-zo vi-bran-do con el bra-zo.

Hasta aquí los contenidos y estrategias referentes a la técnica de la mano izquierda. Los epígrafes siguientes tratan de la técnica de la mano derecha y del arco. Trataremos de conseguir como objetivos generales una sujeción correcta y relajada del arco; una conducción lineal del arco que permita realizar golpes de arco básicos como el *detaché*, el *staccato*, el *legato* y el *staccato-legato*, todo ello con un sonido aceptable; iniciación al *spiccato*; movimientos básicos de cambio de cuerda y de cambio de dirección del arco; ritmos básicos con redondas, blancas, negras, corcheas y notas con puntillo.

2.10. Pizzicato.

- Revisión bibliográfica.

Ya hemos hablado con anterioridad del *pizzicato* de mano izquierda y de

su utilidad para establecer una correcta forma de la mano izquierda. Lo hemos empleado también como estrategia para conseguir una correcta articulación de los dedos de la mano izquierda y para preparar la colocación del cuarto dedo. En este apartado nos referiremos al *pizzicato* de mano derecha.

La gran mayoría de los autores estudiados recomiendan practicar al principio por separado la técnica de la mano izquierda y la del arco y posteriormente juntar los dos elementos. En esos primeros estadios de la enseñanza el uso del *pizzicato* de mano derecha resulta pues muy útil ya que su ejecución no requiere unos movimientos tan complejos como los del arco. Pero hemos observado que en algunos de los métodos analizados como por ejemplo *Essential Elements 2000 for Strings* o *Essential Technique 2000 for Strings*⁴⁰⁹ sus autores retrasan –excesivamente a nuestro parecer– la utilización del arco, presentando demasiadas lecciones iniciales con *pizzicato*. Consideramos que esto no es conveniente por las razones que ya hemos indicado con anterioridad al hablar de la técnica de la mano izquierda.

Por el contrario otros autores como Applebaum (1985) no introducen el *pizzicato* hasta bien avanzado el curso de iniciación, algo que tampoco creemos conveniente por lo útil que resulta para que el alumno se pueda concentrar en la mano izquierda sin tener que pensar en el arco.

Henry et al. (2007) y Rolland y Johnson (1985a) proponen el rasgueo de las cuerdas haciendo círculos en el aire con el brazo derecho como preparación al arco abajo. A este tipo de *pizzicato* lo denominan "volante" y es una buena estrategia para desarrollar un movimiento libre y flexible del brazo antes de emplear el arco.

- Propuesta metodológica.

Al igual que la mayoría de los autores estudiados nosotros también proponemos el empleo del *pizzicato* desde las primeras sesiones para separar la técnica del arco del aprendizaje de las habilidades relacionadas con la mano izquierda. Y no sólo al principio sino que también a la hora de afrontar nuevas

⁴⁰⁹ En los apéndices aparecen descripciones detalladas de estos métodos entre otros.

dificultades para la mano izquierda es recomendable emplear el *pizzicato* en vez del arco, ya que esto ayuda a concentrarse en la afinación, en la posición de la mano izquierda y en el ritmo.

En nuestra propuesta metodológica las primeras piezas que interpretan los alumnos están pensadas para ser ejecutadas con *pizzicatos* y cuerdas al aire como ocurre con la canción *Pobres patitos*⁴¹⁰:

The musical score is for the song "Pobres patitos". It is written for a string quartet (Melodía, Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo) and piano. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The string parts are marked with "pizz." (pizzicato). The piano part includes lyrics and guitar chords (D, G, A7). The score ends with a "Fine" marking.

Melodía
pizz.

Violín
pizz.

Viola
pizz.

Violonchelo
pizz.

Contrabajo
pizz.

Piano
Po bres pa ti tos que fri-o ten drán pues sin za pa ti tos al rí-o se van.
Sin za-pa ti tos al rí-o se van por que a los pa ti tos les gus ta na dar.
D D G D A7 D A7 D

Hemos seleccionado para nuestro repertorio esta canción popular porque, aunque su temática pueda resultar algo infantil para los alumnos a los que va dirigido este curso, es una alternativa a la archiconocida y repetidísima *Ah! Vous dirai-je maman* (campanitas). Realmente se trata de una variación de la misma en compás ternario. La melodía principal, que en este arreglo interpreta el piano, también podrá ser fácilmente tocada por los alumnos de los cuatro instrumentos cuando empiecen a colocar la mano izquierda.

Muchas de las piezas que incluimos en nuestro repertorio contienen partes facilitadas y acompañamientos con *pizzicatos*. Otras que están escritas con

⁴¹⁰ Véase la partitura completa en los apéndices.

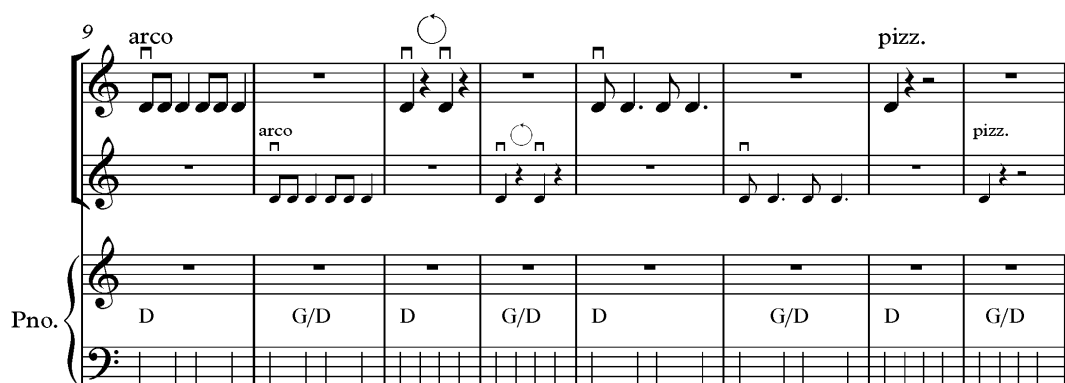
cuerdas al aire e indicadas para ser interpretadas con el arco pueden también ser practicadas de forma alternativa con *pizzicatos* en las fases iniciales del aprendizaje como sucede con el siguiente arreglo del vals *Danubio azul*⁴¹¹ en las partes de violín, viola, cello y contrabajo:

The musical score for 'Danubio azul' is presented in a system of six staves. The top staff is the Melodía (Melody) in treble clef. Below it are the Violín (Violin), Viola, Violonchelo (Cello), and Contrabajo (Double Bass) staves, all in treble clef. The bottom staff is the Piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The string parts are marked with 'V' and 'pizz.' indicating pizzicato. The Piano part includes chord markings: D, D, D, D, D, A7, A7, A7.

El *pizzicato*, al igual que otros muchos contenidos de este curso, puede ser también practicado mediante ecos. En el siguiente ejercicio, que realizaremos sólo cuando los estudiantes hayan afianzado la sujeción del arco, podremos alternar *pizzicato* y arco. Esta alternancia es una de las dificultades con la que se enfrentan los alumnos principiantes:

The musical exercise for 'Danubio azul' is presented in a system of three staves. The top staff is the Profesor part in treble clef. The middle staff is the Alumnos (eco) part in treble clef. The bottom staff is the Piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The Profesor part is marked with 'pizz.', 'arco', and 'pizz. volante'. The Alumnos (eco) part is marked with 'pizz.', 'arco', and 'pizz. volante'. The Piano part includes chord markings: D, G/D, D, G/D, D, G/D, D, G/D.

⁴¹¹ Véase la partitura completa en los apéndices.



2.11. Formación de la mano derecha y sujeción del arco.

- Revisión bibliográfica.

En cuanto a cual es la manera idónea de sujetar el arco, existen discrepancias entre los autores consultados⁴¹². La mayoría de ellos –entre los que nos incluimos– recomiendan formar un óvalo entre los dedos medio y pulgar. En cambio otros como Suzuki (1978), Dillon et al. (1992b) y Dabczynski et al. (2002a), proponen formar el óvalo entre el pulgar y los dedos medio y anular. Nosotros preferimos la primera opción porque produce mucha menos tensión en la mano derecha. La postura del pulgar enfrentado a los dos dedos centrales que proponen los autores citados es poco natural y no ayuda a obtener una posición relajada de la mano derecha y tiende por tanto a producir sonidos duros y ásperos. Aparece aún más tensión, si cabe, si se hace además especial hincapié en que el pulgar debe de estar totalmente curvado como proponen Anderson y Frost (1985b) entre otros.

Dabczynski et al. (2002b) plantean una escala de tensiones para la mano derecha: 10 significa mucha tensión; 1 el arco casi se cae de la mano. Recomendamos buscar el punto correcto entre los grados 3 ó 4. La misma estrategia se puede utilizar para controlar la presión del arco sobre la cuerda.

En cuanto a la zona del arco donde se colocará la mano derecha en las primeras fases del aprendizaje, nos encontramos con autores como Aten et al. (2011), Rolland y Johnson (1985a), Allen et al. (2004a) y Shade y Woolsten-

⁴¹² Nos referimos aquí al violín y a la viola.

hulme (2010) que proponen que la sujeción se haga al principio en la zona de equilibrio para que los dedos –sobre todo el meñique– estén relajados⁴¹³. Precisamente para evitar esta tensión en el dedo meñique hay autores como Dillon et al. (1992b) que proponen que los primeros ejercicios realizados con el arco fuera del violín se hagan con este en posición vertical.

Son muchos los autores que recomiendan realizar ejercicios con el arco (o con un lápiz u otro utensilio que sirva para el efecto) y sin coger el instrumento, para favorecer la flexibilidad y el control del hombro, del brazo, de la muñeca, de la mano y de los dedos⁴¹⁴. Citamos algunos ejemplos de estos ejercicios⁴¹⁵:

- “Remover el caldero”: Con el arco sujeto en posición vertical y las cerdas mirando hacia nosotros, movemos el brazo y el antebrazo haciendo circunferencias horizontales como si estuviéramos removiendo la "poción mágica" que aparece en los libros de Asterix. Hay que tener cuidado de no mover instintivamente también el hombro y para esto puede servir de ayuda sujetarlo con la mano izquierda.
- “El cohete”: el arco sujeto de la misma manera que en el caso anterior sube y baja verticalmente.
- “La arañita”: el pulgar y los dedos suben y bajan por la vara como si fueran una araña.
- “El limpiaparabrisas”: girar el antebrazo alternativamente en sentido horario y antihorario colocando las cerdas hacia arriba y hacia abajo respectivamente.
- “Volando”: con el arco horizontal y la mano derecha en posición normal, la mano izquierda sujeta la punta y los dos brazos suben y bajan como las alas de un pájaro.

⁴¹³ El exceso de tensión en el meñique se da más en el violín y en la viola que en el cello o el contrabajo.

⁴¹⁴ Este tipo de ejercicios que conducen al desarrollo de la agilidad aparecen como "Callisthenics" (calistenia) en los libros y manuales escritos en lengua inglesa.

⁴¹⁵ Como en otros muchos casos la "paternidad" de estas estrategias es muy difícil de demostrar aunque aparezcan escritas en libros. Muchos profesores hemos empleado muchas de ellas antes de verlas publicadas y las hemos denominado de otra manera.

- Sujetar el arco con la mano izquierda y tirar con la derecha en dirección horizontal. La mano izquierda ejerce una cierta resistencia imitando la resistencia natural que ofrece la cuerda.
- “El tubo”: colocar un tubo encima del hombro y hacer pasar el arco por dentro haciendo los movimientos básicos de arco arriba y arco abajo.
- “Arco del soldado”: ejercicio similar al anterior en el que en vez del tubo se emplea la mano izquierda encima del hombro formando un túnel y se pasa el arco por él con las cerdas hacia arriba.
- Levantar y colocar: el profesor indicará la zona del arco (talón, medio o punta) que se apoyará en la cuerda.

Muchos de los ejercicios que plantean Anderson y Frost (1985b) para fortalecer la mano derecha y para facilitar la sujeción del arco resultan a nuestro entender más perjudiciales que ventajosos ya que no propician en absoluto una sujeción relajada del mismo y parecen dar a entender al alumno que es la fuerza de la mano la principal responsable de la obtención del sonido y no el peso del brazo.

Existe en el mercado una especie de prótesis de plástico especialmente diseñada para niños –aunque puede ser usada también por adultos– que colocada en el arco facilita la sujeción del mismo y la colocación del dedo meñique⁴¹⁶. En el caso del violín y la viola se comercializa en una o en dos piezas y en una sola para el cello. Efectivamente facilita la sujeción del arco pero presenta a nuestro entender dos inconvenientes: el primero es su elevado precio, 22 euros, y el segundo inconveniente es que el diseño de esta prótesis sigue el modelo *Suzuki* con el que ya hemos expresado anteriormente nuestra disconformidad.

- Propuesta metodológica.

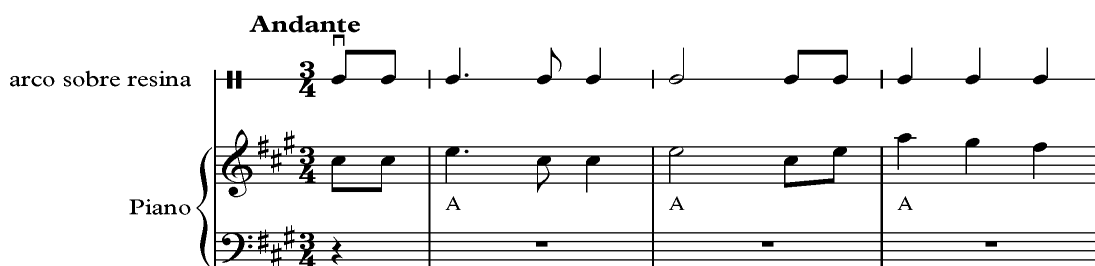
Además de las estrategias que acabamos de citar nuestra propuesta incluye las siguientes:

- El pulgar poco curvado y muy relajado forma un óvalo con el dedo medio.

⁴¹⁶ La marca es *Things 4 Strings* y los modelos se denominan *Bow hold Buddies* y *CelloPhant*.

- Para establecer la forma de la mano derecha lo haremos primero sin el arco ni ningún otro objeto. Después sobre una pajita o un lápiz y por último sobre el arco o sobre una varilla ad hoc.
- Otra estrategia consiste en formar la mano derecha sobre el índice izquierdo y sentir que cuelga sobre este para adquirir así la misma sensación que debemos tener cuando el arco está apoyado sobre la cuerda. Haremos esto primero sin pulgar y a continuación con el pulgar. Daremos también pequeños golpecitos con el meñique para evitar que se tense.
- En las primeras fases de aprendizaje, el arco se sujetará en el punto de equilibrio. Esta posición se puede mantener durante algunas sesiones y gradualmente se irá acercando la mano al talón.
- Para sujetar el arco con una mano teniendo la otra ocupada con el violín hay autores que proponen apoyar el arco en el atril. Nosotros hemos experimentado con más éxito ayudarse con la mano izquierda siguiendo el siguiente proceso: cogemos el arco como podamos y lo apoyamos sobre las cuerdas de tal manera que con la mano izquierda apoyada en el aro superior del violín podamos sujetarlo. A continuación corregimos la sujeción del arco y colocamos este en el punto de contacto correcto.
- Recomendamos la práctica de *calistenos* como los que hemos citado en la revisión bibliográfica en los que utilizaremos, sin emplear el instrumento, el arco u otros objetos como pueden ser un lápiz o una varilla.
- Acompañar los calistenos con música. Al realizar, por ejemplo, el ejercicio denominado “el cohete” acompañaremos los movimientos con escalas cromáticas ascendentes y descendentes.
- Algunos de los *calistenos* citados en la revisión bibliográfica no creemos que sean recomendables. Es el caso del “limpiaparabrisas”. Este ejercicio citado por varios autores provoca mucha tensión en el dedo meñique. Una solución a este problema consiste en sujetar el arco por el punto de equilibrio o realizar el ejercicio con un lápiz.
- El acto de poner resina en el arco se puede aprovechar como ejercicio utilizando patrones rítmicos propios de los contenidos del curso o canciones

del repertorio como la *Canción de cuna* de J. Brahms⁴¹⁷:



2.12. Detaché.

- Revisión bibliográfica.

El *detaché* aparece en la práctica totalidad de los textos analizados, como el primer golpe de arco a estudiar. Citamos a continuación algunas estrategias para su práctica y desarrollo.

Una de las primeras cuestiones que se plantea es la referente a la zona de la cuerda por donde debe pasar el arco. Esta zona variable que se encuentra entre el puente y el diapasón se denomina *punto de contacto*⁴¹⁸. Si dividiéramos de forma imaginaria la distancia entre el diapasón y el puente en cinco "calles" veríamos que la mayoría de los autores recomiendan comenzar a pasar el arco entre las calles 2 y 4 siendo la calle 1 la más próxima al puente y la 5 la más distante.

La mayoría de los autores consultados recomiendan comenzar con movimientos cortos de arco e ir ampliándolos progresivamente. Para extender el golpe de arco Rolland y Johnson (1985a) proponen el *pizzicato volante* del que ya hemos hablado.

Según Aten et al., (2011), la extensión del golpe de arco hacia el talón y hacia la punta la haremos cuando los alumnos sean capaces de controlar las 4

⁴¹⁷ Véase la partitura completa en los apéndices.

⁴¹⁸ El punto de contacto es la zona de la cuerda donde se apoya el arco. Puede ser más o menos próximo al puente. La obtención de un buen sonido depende del punto de contacto y de su relación

variables que denominan *WASP*: peso, ángulo, velocidad, punto de contacto⁴¹⁹. Los mismos autores sugieren emplear con los alumnos términos físicos como *kilogramos* o *Km/h* para describir y graduar estas variables. Nosotros creemos que la consecución de este control sobre las cuatro variables citadas, que supone graduación y combinación de las mismas, es un objetivo a medio y a largo plazo y por lo tanto no debemos esperar a que el alumno lo consiga para extender el golpe de arco.

Para los cambios del sentido⁴²⁰ del movimiento del arco Gillespie y Hamann (2009) recomiendan flexiones de dedos y de muñeca para conseguir un cambio de arco suave. Para ello proponen el ejercicio que denominan “estatua de la libertad”: con el brazo extendido en alto y el arco señalando hacia arriba, flexionar y extender los dedos para que el arco suba y baje unos centímetros.

Otra estrategia propuesta por los mismos autores consiste en apoyar el arco en el punto de equilibrio sujetándolo por esa misma zona y hacer golpes de arco cortos flexionando y extendiendo dedos y muñeca. Aten et al (2011) sugieren realizar con la mano y sin el arco el movimiento que harían los pelos de la brocha en vertical y el movimiento de agitar el agua en horizontal. Nosotros creemos que aunque es de vital importancia desarrollar la flexibilidad de los dedos y de la muñeca no es conveniente abusar de la participación activa de los dedos y sobre todo de la mano en los cambios de arco y abogamos por una participación más pasiva de los mismos.

Rolland y Johnson (1985a) proponen practicar el movimiento unilateral y el bilateral. En el primero de ellos el cuerpo se mueve en la misma dirección del arco – arco abajo peso a la derecha y viceversa– y es conveniente realizarlo en *arcadas* largas y lentas. Los autores proponen practicarlo en primer lugar con un arco imaginario y después con el arco en las diferentes cuerdas. En el movimiento bilateral el cuerpo se mueve en dirección contraria al arco. Este movi-

⁴¹⁹ (W)eight, (A)nge, (S)peed, (P)oint. Se utiliza la palabra "wasp" (avispa) como mnemotecnica.

⁴²⁰ Es muy frecuente el empleo erróneo del término "cambio de dirección" del arco. Realmente lo que cambia al ejecutar un movimiento arco arriba o arco abajo es el sentido del movimiento, no su dirección.

miento aparece cuando el arco aumenta su velocidad. Se debe practicar como el movimiento anterior, en todas las cuerdas y en diferentes zonas del arco.

En algunos métodos como el método *Suzuki* se propone subdividir el arco colocando pegatinas en diversas zonas para que el alumno aprenda a distribuir el arco. Nosotros opinamos que este procedimiento puede “encorsetar” los movimientos del alumno y tiende a limitar desde el principio su expresividad.

Dabczynsky et al. (2002b) establecen diferentes tipos de asociaciones extramusicales entre los sonidos de las diferentes cuerdas del instrumento y otros conceptos u objetos o sensaciones. Algunas, como la que proponen al relacionar el paso del arco de las cuerdas al aire graves hacia las agudas con palabras como *frown* y *smile*⁴²¹, resultan realmente chocantes.

Corbbet, propone estilos musicales como el *bluegrass* para practicar los cambios de cuerda:



(1991,10)

- Propuesta metodológica.

El *detaché* es el primer golpe de arco que practicarán los alumnos. Empezaremos con un punto de contacto central y luego experimentaremos diferentes puntos más extremos.

La mayoría de los autores actuales, y nosotros entre ellos, coincidimos en que conviene empezar a tocar empleando la zona central del arco y usando movimientos cortos de arco⁴²². Emplearemos como estrategia inicial los ecos sobre una sola cuerda –como en el ejemplo que aparece en el apartado que

⁴²¹ Ceño fruncido y sonrisa.

⁴²² En contraposición a otros métodos antiguos como es el caso del de Mathieu Crickboom que ha sido muy popular en nuestros conservatorios y que todavía hoy en día algunos profesores siguen utilizando.

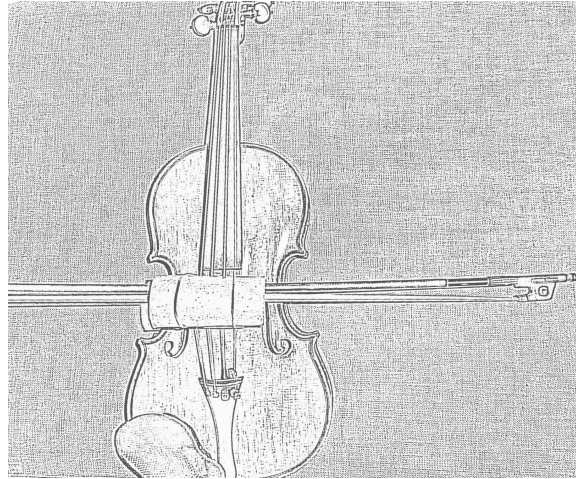
hace referencia al *pizzicato*—, y posteriormente introduciremos los cambios de cuerda —como ocurre en el ejemplo de eco sobre dos cuerdas que hemos presentado en el apartado dedicado a estrategias generales. Otro ejercicio cuya finalidad es desarrollar el movimiento de antebrazo necesario para mover el arco en su zona central consiste en sujetar el brazo derecho con la mano izquierda y mover el antebrazo abriendo y cerrando la articulación del codo.

En cuanto a la extensión del golpe de arco hacia los tercios superior e inferior del mismo la haremos progresivamente. Una de las características que se aprecian como más personales en los comienzos de la enseñanza de los instrumentos de cuerda es precisamente la velocidad y la presión que cada alumno emplea al pasar el arco. No debemos coartar sus impulsos más o menos instintivos o imitativos sino más bien encaminarlos hacia la producción de un buen sonido. Este debe ser un objetivo básico desde el primer momento, en todas las clases y en todas las actividades y para ello es fundamental que el estudiante vaya poco a poco entendiendo y controlando las variables que intervienen en la producción del sonido. Hacemos a continuación un resumen de los principios generales que todo alumno debe conocer:

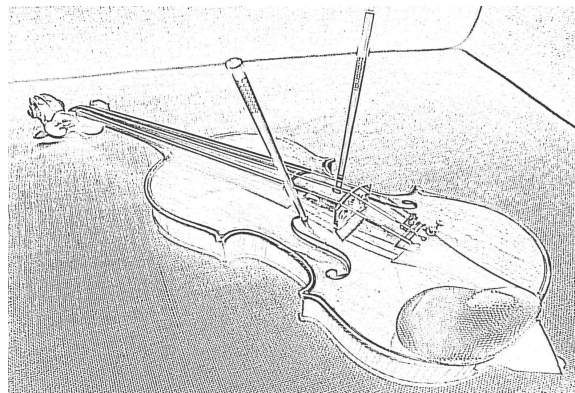
- El arco suele ir más rápido en las cuerdas más agudas.
- Si acercamos el arco al puente debemos usar menos velocidad.
- Los sonidos fuertes se producen aumentando la velocidad o la presión.
- Según se acorta la cuerda al pisar los dedos en notas más agudas debemos acercar más el arco al puente.
- Un ángulo correcto entre el arco y la cuerda produce un sonido correcto.
- Los sonidos más suaves se producen con menos presión y/o alejando el arco del puente.
- Un cambio en una de las variables requiere un ajuste en las otras.

Para el control de la variable ángulo y para conseguir una conducción lineal del arco proponemos las siguientes estrategias:

- Colocar un tubo sobre las cuerdas sujeto con una goma y pasar el arco a través de él como se muestra en el siguiente gráfico:



- Colocar dos pajitas en las efes para que el arco vaya paralelo al puente:



Esta estrategia presenta varias ventajas sobre la anterior: la primera es que permite tocar y no sólo hacer movimientos de arco; la segunda es su facilidad de colocación; y la tercera es que podemos seguir empleándola en cualquier momento del curso con los alumnos que veamos que lo siguen necesitando.

- La estrategia universalmente utilizada por los profesores de ayudar a la conducción del arco tirando del tornillo se puede realizar por parejas: un alumno mueve el arco y el otro lo guía para que este vaya paralelo al puente.
- Poner la resina en el hombro y pasar el arco por ella.

Para los cambios del sentido del movimiento del arco abogamos por una

participación pasiva de los dedos y de la mano y para ello, los movimientos de brocha o de agitar el agua que hemos citado en la revisión bibliográfica los planteamos de manera distinta: el alumno debe ser capaz de bloquear y desbloquear a su antojo la articulación de la muñeca y comprobar que con la articulación bloqueada al mover el antebrazo, este y la mano se comportan como una misma pieza. En cambio al desbloquearla, el movimiento del antebrazo provoca una reacción pasiva e inercial de la mano que es la que va a permitir que los cambios de arco se produzcan con suavidad.

Es muy importante que el alumno sienta el peso natural del brazo y para ello al colocar el arco sobre la cuerda y antes de ponerlo en movimiento deberá relajar el hombro, el brazo, el antebrazo y los dedos. Una vez hecho esto puede iniciar el movimiento del arco. Este ejercicio de levantar y posar el arco lo empezaremos en el punto de equilibrio e iremos acercándonos progresivamente al talón.

El alumno practicará los movimientos unilaterales y bilaterales anteriormente citados. Consideramos que esta práctica es de vital importancia ya que nuestro objetivo es conseguir un equilibrio dinámico y no estático que nos permita tocar el instrumento sin tensiones y con libertad de movimientos, ya que todo esto se traduce en una mayor agilidad técnica y en una mejor calidad del sonido.

No somos partidarios de la colocación de pegatinas en el arco para subdividirlo por zonas ya que hemos comprobado en numerosos casos que encorsetan y coartan la expresividad del alumno. En todo caso, y a título orientativo, somos partidarios de colocar una pegatina en el punto de equilibrio y otra hacia la punta (esta última sólo en los casos en que el arco resulte excesivamente largo para el alumno y para que este no fuerce el movimiento más allá del punto señalado).

A medida que el alumno va controlando la sujeción del arco y la conducción lineal del mismo se pueden hacer juegos de ecos en los que tenga que imitar con cuerdas al aire diferentes ritmos, diferentes distribuciones de arco, velocidades, matices y cambios de cuerda. En los ecos que propongamos para

ejercitar estos aspectos es importante que la imitación sea lo más exacta posible y esto implica no sólo la nota y el ritmo adecuado sino también el sentido de movimiento del arco, la velocidad y la zona del arco en la que empezamos cada nota.

Para establecer unos cambios de cuerda correctos y para que el alumno sepa en qué cuerda está tocando sin necesidad de mirar al instrumento debemos intentar que asocie desde el principio el nombre de cada cuerda con su sonido y con la sensación física que le produce el tocar en ella. Por ello, y porque defendemos que la expresión musical es distinta e independiente de otros tipos de expresión artística, no nos parece aconsejable el establecer asociaciones extramusicales como las empleadas por algunos profesores que utilizan términos como *oso*, *niño*, *niña* y *gato* para denominar a las cuatro cuerdas del violín⁴²³.

Para reconocer sonoramente las cuerdas podemos hacer que los alumnos cierren los ojos y adivinen qué nota suena cuando toca el profesor u otro alumno. Esta especie de "cata a ciegas" musical se puede emplear también para que los alumnos diferencien otras características del sonido como *forte-piano*, *legato-estaccato*, *vibrato*, *non vibrato*, etc.

Para practicar los cambios de cuerda hemos seleccionado las siguientes estrategias:

- Mecer el arco sobre el puente: en el punto de equilibrio mover el arco sin que suene a través de las cuatro cuerdas, de tres o de dos. Hacer largos movimientos con el brazo, más pequeños con la mano y aún más pequeños con los dedos. Esto mismo se hará con el arco sobre el hombro. En este punto es de vital importancia evitar el movimiento instintivo de subir el hombro según nos dirigimos a las cuerdas graves. El alumno debe ser consciente de que el

⁴²³ Esta propuesta y otras similares se basan en el estrambótico y absolutamente erróneo concepto de que los niños son prácticamente tontos y por tanto incapaces de aprender los nombres de las notas ni de reconocer su sonido sin tener que relacionarlos con marsupiales o felinos. Hemos encontrado alumnos que han sido víctimas involuntarias de este afán de facilitación y que al La más grave del violín, por poner un ejemplo, lo reconocen como "1 en oso". Estos experimentos pedagógicos consiguen dar al traste de un plumazo con la universalidad del lenguaje musical.

cambio de cuerda lo genera un movimiento hacia detrás y hacia delante del brazo sin despegarse del cuerpo, similar al que se produce de forma natural cuando andamos. Precisamente esta es la estrategia que usaremos para practicar este movimiento: de pie, con el arco sujeto y en posición vertical, daremos pasos en el sitio moviendo los brazos de forma natural.

- Emplear silencios entre los cambio de cuerda. Estos serán cada vez de menor duración hasta que desaparezcan. Utilizaremos ejemplos musicales como el siguiente titulado *En cambio*⁴²⁴ en el que los alumnos pueden decir la palabra *cambio*:

The image shows a musical score for a piece titled 'En cambio'. It is written for Violin (Vln.) and Piano (Pno.). The score is in 2/4 time and consists of two systems. The first system has four measures, with the word 'cam-bio' written below the violin staff in each measure. The second system starts at measure 7 and continues for four measures. The piano accompaniment consists of chords and arpeggiated figures in both hands.

- Tocar las canciones del repertorio propuesto que contienen cuerdas al aire y cambios de cuerda: *Había una vez un barquito chiquitito*, *La primavera*, *Danza Alemana*, *Campanitas*, *Flor de loto*, *Old McDonald* y *Danubio azul*.
- Tocar otras piezas que incluyan este tipo de habilidades. La música celta es rica en movimientos rápidos de cambio de cuerda como podemos comprobar en *The devil's dream*, ejemplo ya citado anteriormente:

⁴²⁴ Véase partitura completa en los apéndices.



- Otra estrategia útil consiste en practicar ciertos pasajes con cuerdas al aire, sin poner los dedos aunque sí cambiando de cuerda. Esto ayuda a aislar los problemas relacionados con el arco separándolos de los que tienen que ver con la mano izquierda y nos ayuda a concentrarnos en el sonido, en el ritmo, en la división del arco, en el brazo, y en los cambios de cuerda. La canción *Campanitas* practicada de esta manera quedaría así:



2.13. Portato o louré.

- Revisión bibliográfica.

La mayoría de los autores consultados no incluyen este golpe de arco como contenido de un curso de iniciación. Algunos lo emplean como estrategia preparatoria para tocar notas largas como son las redondas o las blancas con puntillo:



(Dillon et al, 1992a, 33)

- Propuesta metodológica.

Este golpe de arco derivado del *detaché* es uno de los objetivos del curso de iniciación y lo aplicaremos básicamente a grupos de dos notas aunque

excepcionalmente podremos llegar hasta cuatro. Para su práctica sugerimos las siguientes estrategias:

- Practicar sobre las escalas programadas para el curso:



- Imitar en *portato* una frase musical conocida, interpretada previamente en *detaché* e intentando que ambas interpretaciones suenen lo más parecidas posible:



- Usando el ejemplo anterior u otro similar intentar distinguir de oído cual de los dos golpes de arco está usando el profesor o el alumno que lo interprete.
- Utilizar ecos.
- Tocar las piezas musicales del repertorio propuesto en las que se utiliza este golpe de arco⁴²⁵: *El Carnaval de Venecia*, *La Primavera (fragmento)*, *Canción de cuna*, *Noche de Paz*, *Que llueva que llueva*, *Tres hojitas madre*, *Danubio azul*.

2.14. Legato.

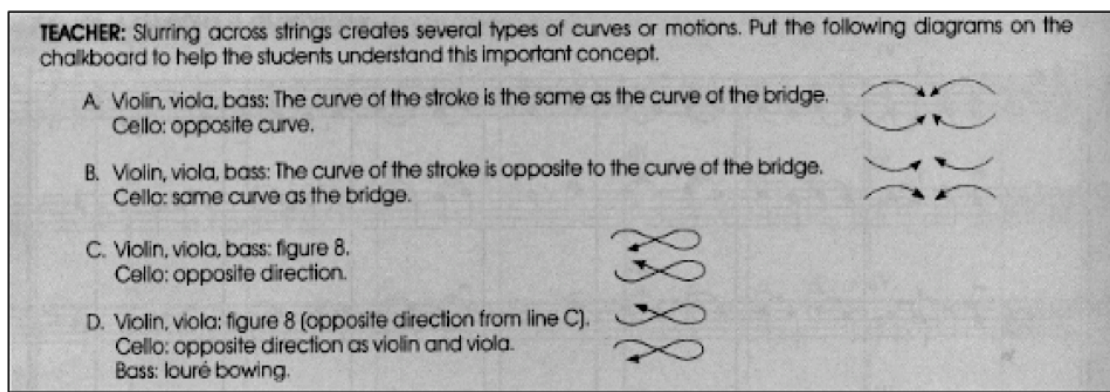
- Revisión bibliográfica.

La mayoría de los métodos para la *clase de cuerda* incluyen en su nivel inicial piezas o ejercicios en los que aparecen *ligaduras* que afectan a dos notas como máximo. A continuación citamos las estrategias que hemos encontra-

⁴²⁵ Las partituras completas de todas estas piezas están incluidas en los apéndices.

do en la bibliografía consultada que resultan útiles para practicar las notas ligadas:

- Cantar las *notas ligadas* mientras efectuamos movimientos de arco arriba y arco abajo fuera de la cuerda, y a continuación tocar sin cantar (Aten et al., 2011).
- Algunos autores recomiendan que los alumnos entiendan visualmente el tipo de curvas que aparecen con los movimientos de cambio de cuerda con *notas ligadas*. Aconsejan utilizar diagramas del tipo siguiente:



Estos diagramas explican visualmente los movimientos que generan los siguientes cambios de cuerda:



(Anderson y Frost, 1985b, 98).

Estos mismos autores proponen emplear golpes de arco como el *staccato* o el *portato* como preparación para las *notas ligadas*.

- Propuesta metodológica.

Nuestro objetivo básico para el nivel inicial es que el alumno sea capaz de tocar ligaduras de dos notas; no obstante en algunas de las obras del repertorio que hemos seleccionado y en alguna de las estrategias de aprendizaje

que proponemos aparecen ligaduras que incluyen un mayor número de notas.

Las estrategias que sugerimos para conseguir este objetivo concreto son las siguientes:

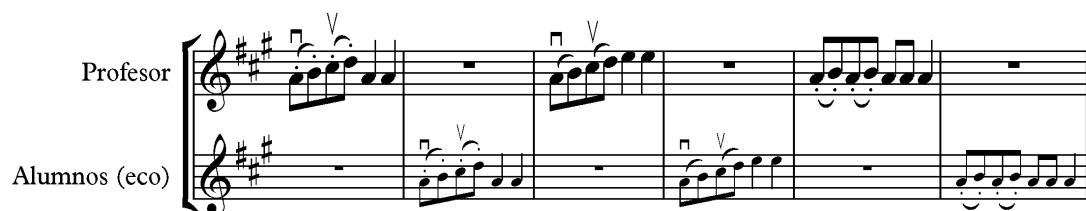
- Trinar lentamente mientras desplazamos el arco uniformemente por la cuerda. Iremos progresivamente desacelerando el trino:



- Como preparación al *legato* y para lograr una distribución equitativa del arco tocaremos primero dos notas *staccato* en un mismo arco y luego las mismas *notas ligadas*. Podemos emplear para ello escalas:



O también ecos:



En todo caso es importante que los alumnos tengan claro que los movimientos de cambio de cuerda con *notas ligadas* deben ser siempre graduales y deben generar líneas líneas curvas y no escalonadas. Es por esto por lo que muchos autores –entre los que nos incluimos– recomiendan tratar el cambio de cuerda como si se pasara en cierto momento por una doble cuerda ficticia. Para ello practicaremos ejercicios como el siguiente haciendo que la duración de la doble cuerda sea cada vez menor hasta que prácticamente desaparezca:



- Emplear diagramas como los mencionados en la revisión bibliográfica. Entendemos que estos diagramas pueden resultar útiles a aquellos alumnos que tienen más facilidad para asimilar los conocimientos por la vía visual.
- Interpretar las siguientes obras del repertorio propuesto que incluyen *notas ligadas*⁴²⁶: *Himno a la alegría*, *Un elefante*, *Sin noticias de Alcyone* y *Noche de paz*.

2.15. Staccato.

- Revisión bibliográfica.

La mayoría de los métodos para la *clase de cuerda* que hemos analizado incluyen esta articulación y su correspondiente golpe de arco. No son tantos los que incluyen sus variantes: *staccato-legato*, *martelé* y *arcos enganchados*.

*Staccato-legato*⁴²⁷ son dos o más notas con la articulación del *staccato* que se ejecutan en la misma *arcada*. Aten et al.(2011) recomiendan practicar esta articulación primero con el arco en el aire diciendo: *down-stop-down*, *up-stop-up*⁴²⁸.

*Arcos enganchados*⁴²⁹: nos referimos con esta denominación a un golpe de arco como el anterior en el que las notas tienen distinta duración. En general se aplica a *notas con puntillo*:



Aten et al. (2011) recomiendan, al igual que en el caso anterior del *staccato-legato*, iniciar este golpe de arco primero fuera del violín: *Down*, *stop*,

⁴²⁶ Las partituras completas de todas estas piezas están incluidas en los apéndices.

⁴²⁷ La denominación de los golpes de arco es a veces confusa y ambigua. *Staccato* y *legato* son dos articulaciones opuestas por lo que la denominación *staccato-legato* puede parecer contradictoria. En este caso *legato* quiere decir que los sonidos se tocan con la misma *arcada* aunque separados.

⁴²⁸ Abajo-paro-abajo, arriba-paro-arriba.

⁴²⁹ En Inglés *hooked bowing* o *hooked martelé*. La denominación es también confusa. En castellano encontramos también otros términos que indican lo mismo: *rebote* y *arco reflejo*.

down-up y posteriormente empezando arco arriba: *Up, stop, up-down*. La secuencia de aprendizaje para estos autores es la siguiente: empezar con notas iguales, por ejemplo dos negras; posteriormente emplear notas desiguales como negra con puntillo-corchea y a continuación corchea con puntillo semi-corchea:



El *martelé* es un *staccato* acentuado. La mayoría de los autores consultados no consideran oportuno su aprendizaje en el curso de iniciación. En cambio Rolland y Johnson (1985b), Gazda y stoutamire (1997a) y Aten et al. (2011) sí incluyen este golpe de arco en sus métodos. De hecho estos últimos autores plantean la siguiente secuencia de aprendizaje de los distintos golpes de arco: *detaché, staccato, martelé, slurred staccato* y *hooked martelé*. Nosotros consideramos que el *martelé* es un golpe de arco que requiere un gran control del arco en cuanto a variación de la velocidad, de la presión y del *punto de contacto* y que por lo tanto y salvo excepciones, queda fuera de los contenidos generales de un curso de iniciación.

- Propuesta metodológica.

En este curso de iniciación introduciremos la articulación *staccato* y algunas de sus variantes: *staccato-legato, arcos enganchados* y *martelé*. Proponemos a continuación estrategias para su aprendizaje:

- Apoyar los dedos en la vara del arco y presionarla acercándola y alejándola de la cuerda. Primero lo haremos con el índice y a continuación con los demás dedos.
- “Pomo de la puerta”: con movimientos de pronación y supinación de la mano imitar el movimiento de esta al girar el pomo de una puerta apoyando y retirando la mano del arco .
- La mitad de la clase toca una nota en *pizzicato* y la otra mitad en *staccato*. Las duraciones de los sonidos deben coincidir.

- Como refuerzo visual de la preparación del aprendizaje de este golpe de arco podemos representar la equivalencia del punto del *staccato* con el silencio que genera:



Equivale a:



- Todos estos golpes de arco se deben practicar primero con cuerdas al aire –incluso fuera de la cuerda como proponen algunos autores– empleando, como en casos anteriores ecos.
- Aplicar los golpes de arco a las escalas.
- También los podemos aplicar a canciones de nuestro repertorio a modo de variación como ocurre en el ejemplo siguiente en el que hemos empleado *staccato* y *arcos enganchados* en la *Danza alemana*⁴³⁰:

The image shows a musical score for four instruments: Violín, Viola, Violonchelo, and Contrabajo. The music is in 2/4 time and features staccato and hooked bow strokes. The Violín part starts with a forte (f) dynamic and includes a staccato mark. The Viola, Violonchelo, and Contrabajo parts also start with a forte (f) dynamic and include staccato marks. The score is written in a key with one sharp (F#) and a common time signature (C).

- Interpretar las piezas musicales del repertorio que incluyen estos golpes de arco: *Pequeña serenata nocturna* y *Tengo una muñeca...*⁴³¹

⁴³⁰ Véase el arreglo completo en los apéndices.

⁴³¹ Las partituras completas de estas piezas están incluidas en los apéndices.

2.16. *Spiccato*.

Este es un golpe de arco que requiere una gran control de movimiento tanto horizontal como vertical, cierta velocidad, y un control muy preciso del punto de contacto. Todos los autores consultados consideran que su estudio no es propio de un curso de iniciación. Coincidimos con esta opinión aunque pensamos como Aten et al. (2011), que se pueden ir planteando ejercicios preparatorios como el que ellos denominan *brush stroke*⁴³². Es una preparación al *spiccato* en la que la componente horizontal del movimiento es más destacada que la vertical. El arco empieza en la cuerda, "la cepilla" y sale de ella rebotado. Conviene empezar cogiendo el arco por el punto de equilibrio y practicar al principio sobre cuerdas al aire, con notas repetidas y sin cambios de cuerda.

Emplearemos para la preparación al *spiccato* estrategias similares a las utilizadas con los otros golpes de arco que son objeto de estudio en este curso:

- Ecos.
- Practicar al principio sobre la cuerda, en el punto de equilibrio y sin que el arco salga de la misma. Con esto intentaremos evitar el movimiento de brazo que se produce con frecuencia al bloquear la articulación del codo cuando el arco sale de la cuerda.
- Practicar sobre escalas.
- Practicar en piezas del repertorio como *Für Kinder*.

2.17. *Exploración de otros golpes de arco*.

A modo de exploración de las posibilidades tímbricas del instrumento y sin profundizar en su estudio se pueden experimentar golpes de arco como el *trémolo*, *col legno*, *sul ponticello*, *golpes lanzados*, y *sul tasto*. En todos los casos emplearemos las estrategias anteriormente citadas.

⁴³² Golpe de cepillo.

2.18. Resumen: los golpes de arco aplicados a una escala.

Para acabar con esta parte del capítulo dedicada a la técnica del arco incluimos un resumen en el que aparecen los golpes de arco que consideramos que deben ser el objetivo de este curso de iniciación aplicados en este caso como ejemplo a la escala de Do:

A musical score for a C major scale (one octave) in 4/4 time, demonstrating various bowing techniques. The score is written on a single staff in treble clef. The techniques and measures shown are:

- Measures 1-4:** *detaché* (indicated by a box above the staff).
- Measures 5-8:** *Legato* (indicated by a box above the staff).
- Measures 9-12:** *Staccato* (indicated by a box above the staff).
- Measures 13-16:** *etc.* (indicating continuation of the previous technique).
- Measures 17-20:** *gran detaché* (indicated by a box above the staff).
- Measures 21-24:** *etc.* (indicating continuation of the previous technique).
- Measures 25-28:** *preparación al spiccato* (indicated by a box above the staff).
- Measures 29-32:** *etc.* (indicating continuation of the previous technique).
- Measures 33-36:** *Portato/louré* (indicated by a box above the staff).
- Measures 37-40:** *etc.* (indicating continuation of the previous technique).

A las diferentes articulaciones aquí mostradas podemos también aplicar variaciones rítmicas empleando los patrones rítmicos que son objeto de estudio en este curso⁴³³. Por ejemplo:

A musical score for a C major scale (one octave) in 4/4 time, demonstrating rhythmic variations. The score is written on a single staff in treble clef. The techniques and measures shown are:

- Measures 1-4:** *detaché* (indicated by a box above the staff).
- Measures 5-8:** *variación rítmica* (indicated by a box above the staff).
- Measures 9-12:** *etc.* (indicating continuation of the previous technique).

⁴³³ Más adelante incluimos un cuadro resumen de estos patrones rítmicos.

3. BLOQUE DE INTERPRETACIÓN: LECTURA, ESCRITURA Y TEORÍA MUSICAL.

- Revisión bibliográfica.

Nosotros, al igual que muchos de los autores consultados, pensamos que la lectura musical es un medio para hacer música y no un fin en sí misma, por lo que el proceso de aprendizaje debe consistir primero en hacer música y luego en aprender a leerla. Es por ello que la mayoría de los autores y de los métodos para la *clase de cuerda* que hemos analizado coinciden en que la lectura musical no se debe introducir desde el primer momento del aprendizaje, sino que su presentación se debe postergar hasta que los alumnos hayan adquirido unas habilidades básicas de posición corporal, de sujeción del instrumento, de conducción del arco y controlen unas digitaciones básicas.

Para la práctica de la lectura musical hemos encontrado esencialmente tres propuestas de sistemas: *do móvil*, *sistema numérico*⁴³⁴, o el tradicional solfeo. Corbbet (1991) insiste en la importancia de cantar siempre las lecciones y para ello recomienda utilizar cualquiera de ellos.

Para clarificar el significado de los indicadores de compás hay autores que recomiendan indicar cual es la figura que es la unidad de pulso mostrando su símbolo:

$$\frac{4}{4} = \text{cuerpo}$$

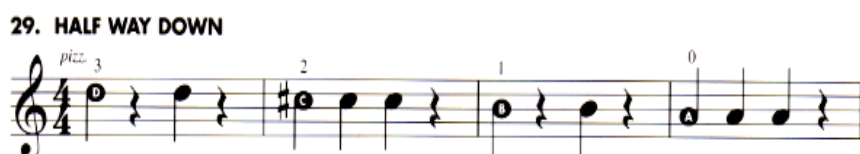
Este tipo de indicación es la que aparece en las partituras del método Orff y puede resultar muy clarificadora y por lo tanto muy útil en los primeros estadios del aprendizaje, pero pensamos que el alumno debe aprender cuanto antes el indicador universal de compás, ya que es el que va a encontrar en la mayoría de las partituras.

En cuanto a la lectura de notas con el instrumento existen varias formas

⁴³⁴ Ambos son sistemas de solfeo relativo. En el primero, sea cual sea la tonalidad en la que esté escrita la obra, llamaremos Do a la tónica si estamos en modo mayor o La si se trata del modo menor. En el sistema numérico emplearemos números siendo 1 la tónica, 2 la supertónica y así sucesivamente.

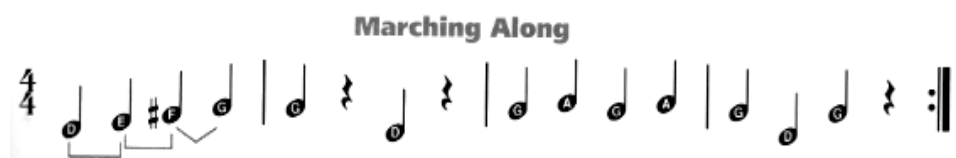
de facilitación de la misma. Una de ellas es indicar la digitación con números. Estamos absolutamente de acuerdo con Corbbet cuando dice que *Pitch recognition by note name is strongly recommended. Reading by finger number has serious limitations*⁴³⁵ (1991,12). También coincidimos con Dillon et al. (1992b) en que sólo hay que digitar las notas las primeras veces que aparecen.

Otra forma de facilitación de la lectura musical consiste en incluir al principio del aprendizaje el nombre de la nota dentro de la cabeza de la misma⁴³⁶:



(Allen et al. 2004a, 11).

Dillon et al., además de incluir el nombre de la nota como en el ejemplo anterior, suprimen las líneas del pentagrama en las primeras canciones de su método y señalan con signos las distancias de tono y de semitono:



(1992a,11).

Nosotros no consideramos que sea útil esta facilitación ya que, para evitar que los alumnos tengan que decodificar un sistema de líneas los autores están introduciendo aún más símbolos. Nuestra experiencia docente nos ha demostrado que los niños, ya desde edades muy tempranas, no tienen gran dificultad en situar ni en localizar las notas dentro del pentagrama cuando esto se hace de forma progresiva.

Anderson y Frost emplean un tipo de escritura facilitada en la que aparece el nombre de las notas y el ritmo asociado a palabras:

⁴³⁵ El reconocimiento de las notas por su nombre es enormemente recomendable. La lectura por el número del dedo tiene serias limitaciones.

⁴³⁶ Esto resulta fácil cuando se emplea la nomenclatura anglosajona que utiliza letras para denominar las notas pero no resulta tan sencillo con nuestro sistema de solfeo.

29. THREE NOTE MARCH

| D D D D | E E E — | F# F# F# F# | E E E — |
 Mis - sis - sip - pi Ros - in Bow — Mis - sis - sip - pi Ros - in Bow —

| D D D D | E E E — | F# F# E E | D D D — ||
 Mis - sis - sip - pi Ros - in Bow — Ros - in Ros - in Ros - in Bow —

(1985a, 10)

También Gazda y Stoutamire emplean cifrados en las primeras lecciones de su método:

2. Super, Dooper Sky Ride

BEATS: / / / / / / / / / / / / / / / / / / / /

FINGERING: 4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ 0 _____

Violin Viola

COUNT: 1 & 2 & 3 4 1 & 2 & 3 4 1 & 2 & 3 4 1 & 2 & 3 4 1 & 2 & 3 4

(1997b, 24)

Y Rolland y Johnson:

41. OLD MACDONALD HAD A FARM (*Phrase*)

(Play on any two strings)

D E
& A
G

3 3 3 0 | 1 1 0 - | 1 1 0 0 | 3 - | 3 3 3 0 | 1 1 0 - | 1 1 0 0 | 3 -

(1985b, 26)

Estas escrituras simplificadas, al igual que otras que hemos propuesto con anterioridad en este capítulo, no pretenden ser una alternativa a la grafía musical convencional ni están pensadas para que el alumno lea y toque al mismo tiempo, sino que son una referencia para que pueda practicar y memori-

En cuanto a las figuras musicales que encontramos en los métodos analizados sólo el método de Anderson (1985a) incluye a la semicorchea como objetivo de estudio para el curso de iniciación. El resto de los autores coinciden en incluir las siguientes figuras musicales⁴³⁷:

- Lectura de notas en la clave del instrumento correspondiente y dentro de la tesitura empleada en este curso.
- Compases: 2/4, 3/4, 4/4 y 6/8 (opcional).
- Barras de compás y signos de repetición, incluido el D.C. al Fine.
- Figuras rítmicas elementales:

(Y sus correspondientes silencios).

Adagio , Andante , Allegro *p f* arco pizz. \vee \square \odot \angle \rceil \bullet \bullet \smile

- Grados de la escala e intervalos (sin especificar la especie).
- Armonía: construcción de tríadas sobre los grados I, IV y V.

El alumno debe ser capaz de realizar la asociación sonido-símbolo y para ello el orden de aprendizaje debe de ser primero oír y después ver. Para ello el profesor enseñará cada nuevo elemento (nota, ritmo, articulación, dinámica, etc.) mediante rutinas de repetición (ecos), después enseñará el símbolo en la pizarra y por último en una partitura de un nivel apropiado. A continuación, los alumnos practicarán el nuevo elemento tocando, improvisando o escribiendo música.

Como ya hemos mencionado en la revisión bibliográfica el alumno no empezará a leer notas hasta que haya adquirido mediante la práctica musical unas habilidades técnicas básicas.

Una vez que el alumno comience a practicar la lectura musical las mismas piezas o ejercicios musicales del repertorio servirán como ejercicios de lectura previa a la interpretación. El alumno primero leerá las notas, luego las cantará y por último las ejecutará con el instrumento.

Sin descartar la utilidad de otros sistemas de lectura propuestos como son el *do móvil* o el *sistema numérico* cuando estos se aplican a clases exclusivamente de canto, nosotros nos decantamos por el solfeo para las clases instrumentales. El solfeo se presta menos a la confusión que el sistema del *do móvil* ya que el alumno dice el nombre real del sonido que está cantando y esto le permite asociar una nota concreta con su situación en el instrumento. El *sistema numérico* puede confundir mucho al alumno instrumentista ya que en él se emplean números que representan grados de la escala que se pueden confundir con los números que indican digitaciones.

Existen programas informáticos como los que citamos más adelante en este mismo capítulo –dentro del apartado de nuevas tecnologías aplicadas a la *clase de cuerda*– que pueden ser de gran ayuda para la enseñanza de la lectura y de la escritura musical.

En el estudio de los intervalos melódicos el alumno primero los identificará de oído, luego los etiquetará y los podrá memorizar asociándolos a melod-

ías conocidas o a melodías del repertorio como las de los siguientes ejemplos:

2ª y 3ªM Do, re mi (de Sonrisas y lágrimas) 3ªm Uno de enero 4ª justa Star wars 3

5ª justa Campanitas 6ªM El vino que tiene Asunción

7ªM Superman 3 3 8ª cumpleaños feliz

Para reforzar visualmente el aprendizaje podemos emplear los esquemas de los diferentes tipos de escala que hemos incluido en el apartado dedicado a ese contenido.

En cuanto a la lectura rítmica existen diferentes sistemas para contar, cada uno con sus ventajas e inconvenientes. Cada profesor deberá emplear aquel o aquellos que mejor se adapten a las características de la clase y a cada momento del aprendizaje. Citamos a continuación los sistemas más empleados:

- Sistemas numéricos:

un dos tres cua u-noy dos y tres y cua-tro

Estos sistemas nos indican en qué parte del compás estamos pero a partir de la semicorchea empiezan a convertirse en un galimatías: 1-a-an-a, 2-a-an- a,...Esto es en lengua inglesa, en castellano resultan inviables.

- Sistemas silábicos:

ta - a - a - a ta - a ta - a ta ta ta ta ta - ti ta - ti ta-ka-ti-ki ta-ka-ti-ki

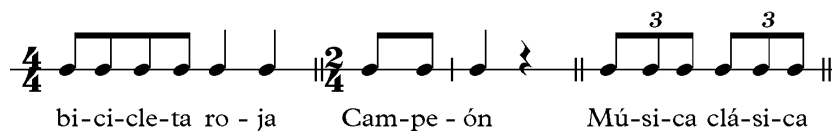
Este sistema es conocido por el nombre de sus autores Galin-Paris-

Chev , y fue adoptado posteriormente por los profesores del método Kodály. Estos sistemas silábicos se llegan a complicar aún más cuando se emplean sílabas distintas para las subdivisiones binarias o ternarias. Por ejemplo: *ta-ka-di-mi* (binaria) o *ta-ki-da* (ternaria). Los encontramos más apropiados para alumnos de mayor edad.

- Sistemas mixtos:

Ejemplo: 1 *ta-ti-ta*, 2 *ta-ti-ta*...

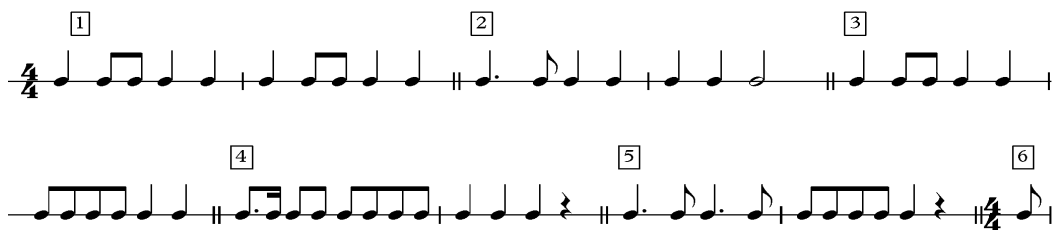
- Sistemas ling sticos o mnemotécnicos: resultan más fáciles para los más pequeños y ayudan a visualizar y a memorizar los ritmos:

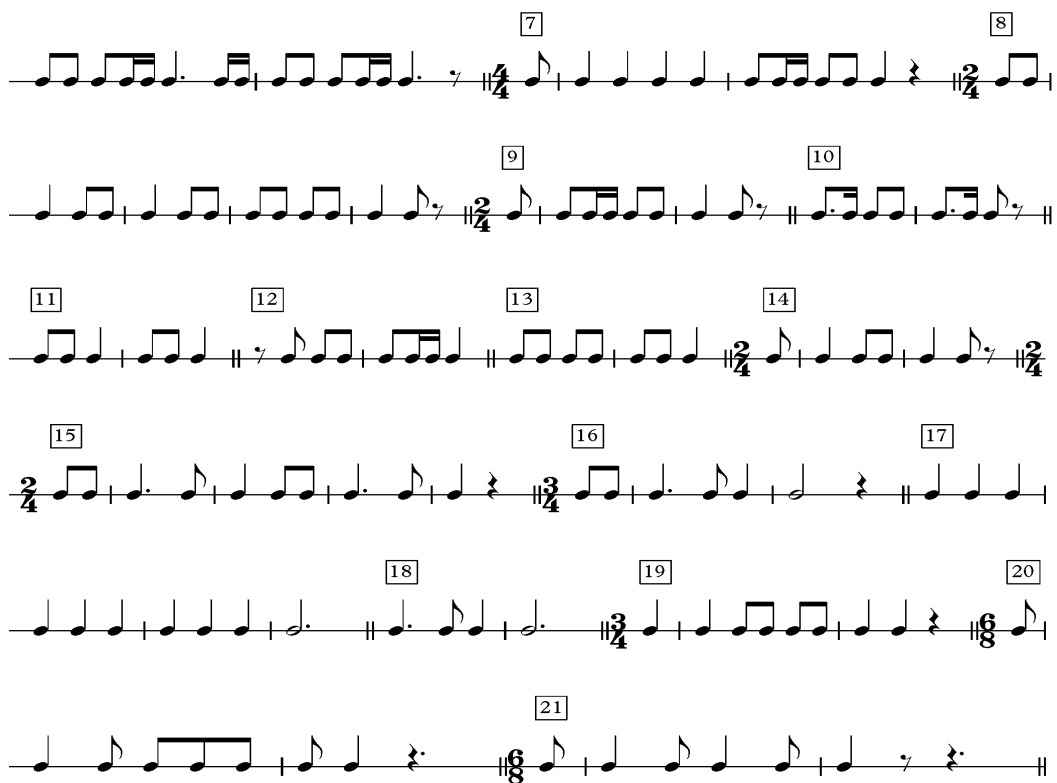


Estos últimos sistemas no est n sistematizados, valga la contradicción, de manera que permitan relacionar unos ritmos con otros como ocurre con los sistemas anteriores, pero en cambio son más creativos, enseñan a componer letras para canciones y son más fáciles de asimilar.

Insistimos en la importancia de relacionar en todo momento la teoría, la lectura y la escritura musical con la práctica. Para ello hemos hecho una selección de ritmos que forman parte de los contenidos de este curso y los relacionamos con las piezas musicales del repertorio donde aparecen los mismos. Hemos numerado los diferentes ritmos y en una tabla aparte hemos hecho una lista con las piezas:

Ritmos





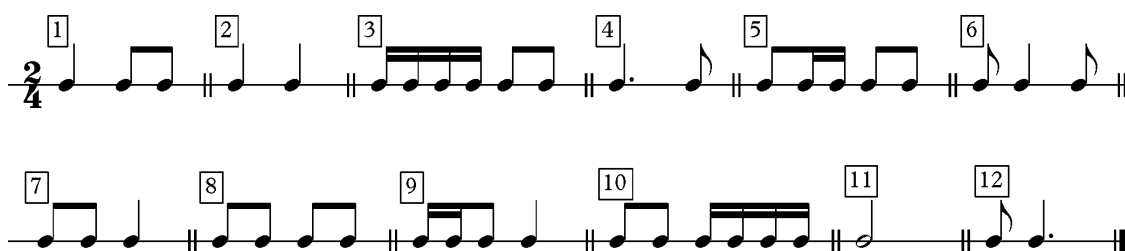
Nº	CANCION
1	Cinco lobitos
2	Debajo un botón
3	Un elefante
4	Fum, fum, fum
5	Pequeña serenata nocturna
6	La primavera
7	A mi me gusta el pim piribim pim pim
8	A mi burro
9	Al corro de la patata
10	Al, pasar el trébole
11	Danza alemana
12	El cocherito
13	Für kinder
14	Que llueva que llueva
15	La tarara
16	Canción de cuna

17	Canción francesa/ pobres patitos
18	Noche de paz
19	Ratón que te pillá el gato
20	Mi barba tiene tres pelos
21	Pinocho fue a pescar

A partir de esta colección de ritmos podemos realizar en clase las siguientes actividades:

- Practicar un ritmo seleccionado por el profesor –este sólo indicará el número. El ritmo se leerá primero y a continuación se tocará con una cuerda al aire. El paso siguiente es adivinar a qué canción de la tabla corresponde.
- El profesor o un alumno interpreta un ritmo de la colección y los alumnos tienen que adivinar a qué número se refiere. El siguiente paso es relacionar ese ritmo con una de las canciones de la tabla⁴³⁸.
- Los alumnos escucharán una canción de la tabla y tendrán que relacionarla con uno de los ritmos de la selección.

De manera análoga podemos emplear células rítmicas más pequeñas que las anteriores:

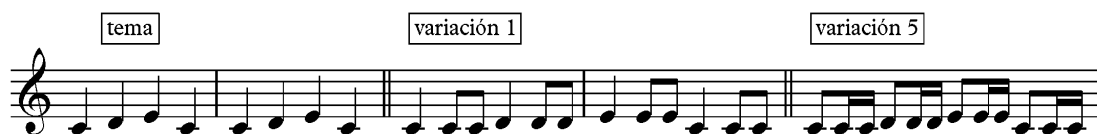


Como en el caso anterior, a partir de esta colección de células rítmicas podemos realizar las siguientes actividades:

- Practicar una de las células primero leyéndola mediante cualquiera de los sistemas que hemos citado y a continuación tocándola con el arco con una cuerda al aire. El profesor sólo indicará el número de la célula.
- El profesor interpreta uno de los ritmos y los alumnos adivinan cual es.

⁴³⁸ Para ello las canciones de la tabla no deben estar ordenadas ni numeradas.

- El profesor elige un número y una canción del repertorio o una escala y los alumnos hacen una variación rítmica. Escojamos por ejemplo la canción *Frere Jacques* y los ritmos 1 y 5:



En lo referente a la armonía, el objetivo para el curso es que los alumnos sean capaces de entender los símbolos de los acordes mayores y menores de tres sonidos en posición fundamental: Do, Lam, etc. Deben practicar el canto de cada acorde a tres voces y su interpretación con el instrumento también a tres voces. Podemos utilizar pequeñas cadencias que escribiremos en la pizarra para que los alumnos las interpreten conjuntamente como en el ejemplo siguiente:

The image shows a musical score for a string quartet, consisting of four staves: Violín (Violin), Viola, Violonchelo (Violoncello), and Contrabajo (Double Bass). Each staff begins with a small square symbol indicating a natural sign. The music is written in a common time signature (C) and consists of three measures. In the first measure, each instrument plays a half note: Violín (C4), Viola (C3), Violonchelo (C2), and Contrabajo (C1). In the second measure, each instrument plays a half note: Violín (D4), Viola (D3), Violonchelo (D2), and Contrabajo (D1). In the third measure, each instrument plays a whole note: Violín (E4), Viola (E3), Violonchelo (E2), and Contrabajo (E1).

Los contenidos para la escritura musical son los mismos que hemos enumerado al referirnos a la lectura y los trabajaremos de forma transversal junto a los contenidos de composición que veremos más adelante.

En la clase de cuerda daremos mayor importancia a la lectura musical con el instrumento que en una clase de música general, aunque sin dejar de ejercitar por separado la lectura rítmica mediante los sistemas que acabamos de enumerar y el solfeo como preparación a las piezas. Una de las habilidades que los alumnos deben desarrollar es la lectura a primera vista, ya que les

permitirá en el futuro formar parte de grupos de cámara y de orquestas. Este debe ser un objetivo a medio y largo plazo y la clave para su consecución está en practicar la lectura con frecuencia. Hay autores que recomiendan esta práctica al final de la sesión para que la forma de tocar algo más descuidada que se produce cuando el alumno lee a primera vista no afecte al ensayo. Nosotros, y teniendo en cuenta que el tiempo no suele sobrar, proponemos emplear las piezas nuevas que vamos a estudiar como ejercicios de lectura a primera vista. A continuación sugerimos algunas estrategias para este contenido:

- Estudio en silencio (sin tocar).
- Tocar una vez con el arco fuera de la cuerda.
- El alumno puede localizar y prevenir a su compañero de atril de algunos puntos conflictivos.
- Establecer una lista de elementos a tener en cuenta: tonalidad, compás, tempo, estilo, dinámicas, signos de repetición, golpes de arco.
- No pararse porque haya fallos.
- Aprender un buen sistema para contar.
- Establecer un objetivo para cada lectura (tonalidad, estilo, compás, fraseo, etc,) y apreciar lo positivo de los resultados ya que los profesores a veces no son muy conscientes de las dificultades que entraña para los alumnos esta actividad.
- No usar facilitaciones como escribir los números de digitación encima de cada nota. Esto sólo se debe hacer cuando aparece una nota por primera vez. A partir de ahí el alumno debe aprender las digitaciones de memoria y en caso de duda consultar una tabla de digitación⁴³⁹.

4. BLOQUE DE INTERPRETACIÓN: INTERPRETACIÓN Y EXPRESIÓN.

- Revisión bibliográfica.

⁴³⁹ Estas tablas aparecen en la mayoría de los métodos consultados. En su defecto el profesor debe proporcionar una a los alumnos.

Es muy abundante la literatura que trata sobre el tema de la interpretación y de la expresión musical en general pero esta información se escapa de los objetivos de este capítulo en el estamos abordando el asunto desde el enfoque de la *clase de cuerda*. En los métodos para la *clase de cuerda* que hemos analizado hemos encontrado en cambio muy pocas estrategias e indicaciones que tengan que ver con el tema. Citaremos como muestra dos de las pocas estrategias específicas que hemos extraído de la bibliografía consultada: Gillespie y Hamann (2009) proponen el juego *escondiéndose en la nota* en el que un alumno toca una nota y el siguiente toca encima de ella intentando que suene absolutamente igual, independientemente de que esté o no afinada. Dillon et al. (1992b) relacionan en su método las distintas articulaciones y los diferentes golpes de arco *staccato*, *spiccato*, *legato*, etc. con los distintos estilos musicales.

- Propuesta metodológica.

Objetivos básicos:

El alumno aprenderá a interpretar de forma expresiva, en grupo e individualmente, un repertorio variado en cuanto a estilos, a compositores y a épocas y adecuado al nivel de iniciación. La *clase de cuerda* ofrece al alumno la doble posibilidad de tocar en orquesta y de aprender a tocar el instrumento a través de la orquesta lo que le permite desarrollar, además de las habilidades musicales comunes al aprendizaje de cualquier instrumento, otras que son específicas de este género.

Los alumnos deben ser capaces de mantener en grupo un sentido uniforme del ritmo, del *tempo*, del tono, de las articulaciones, de las dinámicas, entender los gestos del director, seguir al jefe de sección y llevar los arcos sincronizados.

Indicamos a continuación algunas estrategias para conseguir estos objetivos:

- Para asumir el pulso de forma colectiva: los alumnos oyen y asimilan el pulso que marca el profesor con la mano y lo repiten juntos sin instrumento

dando con la mano sobre la rodilla. A continuación una parte de la clase marca sobre ese pulso notas blancas, otra sección notas negras y otra corcheas. Después se hace lo mismo con el arco sobre una cuerda al aire y posteriormente con una escala. Podemos hacer que una de las secciones marque el ritmo con *pizzicatos* y la otra con arco ya que el *pizzicato* obliga a mantener una mayor precisión rítmica. En cierto momento los alumnos deben ser capaces de mantener el pulso sin ayuda del director sintiéndose responsables de ello.

- El mismo ejercicio anterior nos puede servir también para que los alumnos entiendan la diferencia entre la subdivisión binaria y la ternaria:

golpes en la rodilla
o palmas

Grupo pulso

Grupo subd. binaria

Grupo subd. ternaria

G.p.

G.s.b.

G.s.t.

- Para acostumbrar a los alumnos a seguir los gestos de dirección musical que marca el profesor, este puede señalar diferentes entradas para una misma pieza indicando con el gesto distintos *tempi* y distintas *dinámicas*. Esto mismo lo pueden hacer los alumnos para comprobar la importancia y la responsabilidad del gesto y la necesidad de interiorizar el *tempo* de una pieza musical antes de empezar a tocar. Este ejercicio sirve también para que el estudiante aprecie como cambia el carácter de una obra musical según la velocidad a la que se interprete.
- Para uniformar los arcos y las articulaciones: los alumnos escuchan e imitan como eco un pasaje conocido o un patrón rítmico en el que otro alumno o el profesor introduce cambios de arco o de articulación. Ejemplo:

Debajo un botón (ecos)

Profesor

Alumnos (eco)

- Otra estrategia consiste en que la mitad de la clase interprete un fragmento en *legato* y la otra lo ejecute al mismo tiempo en *staccato* para demostrar la necesidad de unificar las articulaciones si pretendemos conseguir un sonido determinado.
- Para que los alumnos sean conscientes de que hay que establecer un equilibrio entre la melodía y el acompañamiento, una división de la clase tocará la melodía y otra las voces armónicas; experimentaremos cambiando los niveles de cada parte. Para ello los alumnos deben atender y entender los gestos que hace el director cuando indica los cambios de dinámica.
- La interpretación en grupo puede servir también para ajustar la afinación individual a la afinación colectiva. Ya hemos indicado con anterioridad que no es conveniente abusar del empleo de las marcas en el diapasón para que el alumno se acostumbre a corregir la afinación auditivamente y no de manera visual. Hay diferentes maneras de trabajar la afinación en grupo:
 - Establecer la tonalidad con ejercicios de ecos con patrones melódicos,

escalas, o intervalos específicos como por ejemplo Ej. A-D, A-C#, A-C natural.

- Podemos tocar notas largas desafinadas y hacer *glissandos* hasta llegar a la afinación correcta.

- Construcción de acordes por grupos a partir de la nota fundamental.

- "Enfrentar" a dos alumnos tocando el mismo pasaje y demostrar sonoramente lo que sucede cuando las afinaciones coinciden y cuando no lo hacen.

Además de conseguir la uniformidad rítmica, tonal, de arcos, etc., un objetivo básico de estas clases de cuerda debe ser, ya desde el comienzo, la interpretación expresiva. Los instrumentos de cuerda cuentan con un amplísimo abanico de recursos expresivos al poder el intérprete variar a su antojo casi todos los elementos sonoros. El alumno debe ir conociendo y controlando poco a poco cuales son estos recursos y sentirse lo suficientemente libre y confiado para emplearlos. Como hemos indicado anteriormente en este capítulo, podemos emplear una simple escala o unas notas aisladas como ejercicio para el desarrollo de la expresividad. Para ello podemos interpretar esa escala o ese giro melódico imaginándonos diferentes estados de ánimo, colores, situaciones, temperaturas, historias, olores, etc. El alumno debe aprender a utilizar los diferentes recursos expresivos del instrumento y ponerlos al servicio de una idea, de una sensación, de una abstracción, de un sentimiento, etc..

Otra estrategia basada en un proceso contrario al anterior consiste en la interpretación de una misma obra, frase o melodía cambiando selectivamente las articulaciones, las dinámicas, el fraseo o el sonido y describir como estos cambios modifican el carácter expresivo de la música.

Los alumnos deben de ser también capaces de aplicar los diferentes golpes de arco, las distintas articulaciones, los acentos u otros recursos expresivos adecuados al estilo de la pieza que hemos elegido.

Y por último los alumnos deben atender y ser capaces de entender, interpretar e imitar los gestos expresivos que marca el profesor.

5. BLOQUE DE CREACIÓN.

- Revisión bibliográfica.

Existe mucho escrito sobre la improvisación aplicada a los instrumentos de cuerda⁴⁴⁰ pero poco que hayamos encontrado que haga referencia a la improvisación en la *clase de cuerda*.

Aten et al. tratan el tema con un enfoque histórico y dicen que la improvisación ha sido considerada una habilidad que debían tener los intérpretes y los compositores. *Bach, Corelli, Mozart, Beethoven*, etc. eran grandes improvisadores que esperaban que los intérpretes improvisaran al interpretar sus composiciones. Formas como la *toccata*, el *tema con variaciones* o el *concierto grosso* contienen secciones donde se espera que el intérprete improvise, varíe u ornamente la melodía. Durante el siglo XIX y XX este énfasis histórico en la improvisación va decreciendo *as teachers and musician within the classical tradition became more focused on re-creating music, rather than creating music*⁴⁴¹ (2011, 168). Nosotros tenemos que añadir que en esto influyó mucho la actitud romántica de crear obras personales e inalterables⁴⁴².

La improvisación se mantuvo viva en otros estilos fuera del ambiente clásico como son el jazz, el rock o el folk aunque en el siglo XXI, y según los mismos autores se aprecian cambios en este sentido:

At the beginning of the twenty-first century, our profession has seen a resurgence in creative musicianship through the increasing popularity of eclectic string styles, in addition to an increased understanding of the importance of

⁴⁴⁰ En la página <http://www.erikfriedlander.com/resources.htm> se puede encontrar un listado extenso y comentarios de la cellista de jazz Renata Brass de publicaciones sobre improvisación para instrumentos de cuerda.

⁴⁴¹ *Según los profesores y los músicos clásicos se centraron más en recrear la música que en crearla.*

⁴⁴² Y quizás también los excesos cometidos por algunos intérpretes que en su afán de lucimiento personal llegaban a desvirtuar el valor y el sentido de las obras que interpretaban. Es por esto por lo que, ya desde el barroco, los compositores incluían a veces la indicación "come sta" cuando querían que determinado pasaje musical se interpretara tal cual estaba escrito sin ningún tipo de ornamentación ni de modificación.

creativity for performers at all stages of development⁴⁴³. (Aten et al, 2011, 168)

Molina es tajante en cuanto a la importancia que se debe conceder a la improvisación cuando afirma que *la improvisación es la esencia misma de su educación musical y no un complemento más o menos necesario en la formación del músico (1998)*⁴⁴⁴.

Para dicho autor la improvisación es un producto y una consecuencia del control del lenguaje musical y establece un paralelismo entre música y lenguaje:

Improvisar \Leftrightarrow hablar

Interpretar música ajena \Leftrightarrow leer

Estamos de acuerdo con el citado autor y pensamos que la *clase de cuerda* puede ser un medio óptimo para fomentar la creatividad de los alumnos y para que sean capaces de "hablar" música a través del instrumento, además de saber leerla y escribirla.

- Propuesta metodológica.

Planteamos como objetivo para este bloque que los alumnos sean capaces de improvisar y de componer melodías o ritmos sencillos a partir de unos patrones dados o partiendo de una pregunta melódica, de una idea abstracta, de un sentimiento, de un elemento del entorno físico, etc.

La improvisación y la composición son actos creativos estrechamente relacionados por lo que resulta difícil considerarlos por separado. Podríamos decir de forma simplista que la diferencia entre ambos estriba en que en la

⁴⁴³ Al comienzo del siglo XXI, nuestra profesión ha visto un resurgimiento de la musicalidad creativa a través de la creciente popularidad de estilos de música para cuerda eclécticos, además de una creciente comprensión de la importancia de la creatividad para los intérpretes en todos los niveles de desarrollo.

⁴⁴⁴ Artículo digital sin numeración de páginas.

composición existe la "goma de borrar" y en la improvisación no, y que la composición tiene la vocación de perdurar en el tiempo ya que lo inventado se escribe y en cambio la improvisación desaparece después del acto creativo⁴⁴⁵. Por poner un ejemplo que clarifique este concepto y haciendo un ejercicio de túnel del tiempo musical podríamos imaginarnos que las 12 variaciones de Mozart sobre *Ah! vous dirai-je maman* bien pudieron haber sido el fruto de una improvisación del compositor sobre esa melodía francesa y que el mismo Mozart, con su sorprendente memoria musical, se tomó posteriormente la molestia de pasarlas al papel con lo que pasaron a ser consideradas como una composición. Por el contrario muchas improvisaciones de intérpretes pudieron surgir inspiradas por una melodía o por una sucesión armónica y desaparecieron al no ser registradas y no existen por tanto como composiciones musicales.

Tanto una actividad como la otra se basan en lo mismo: reorganizar y dar forma propia a ideas, a conceptos y a materiales sonoros previamente aprendidos. Podríamos decir que son procesos que se realizan en tres fases:

- Copia. En esta fase se aprenden y se repiten tal cual melodías o ritmos ya existentes.

- Variación. Es el paso más inmediato y en él se crean modificaciones sobre las estructuras musicales aprendidas en la fase anterior.

- Combinación. Aquí se mezclan todos los conocimientos y estructuras previamente aprendidas para crear nuevas formas, melodías o ritmos.

Por todo lo dicho, hemos decidido englobar en el mismo apartado las actividades de composición e improvisación.

Consideramos que la improvisación es fundamental en la formación musical ya que mejora la musicalidad, la escucha, la memoria, la entonación y el discernimiento tonal y todo esto sin quitar importancia a todo lo que tiene de excitante y divertido el acto de crear música. En el ámbito de la *clase de cuerda* puede servir además para reforzar el aprendizaje de contenidos técnicos

⁴⁴⁵ Aunque ni siquiera esto último es del todo cierto ya las tecnologías del último siglo han permitido que también las improvisaciones perduren.

aplicándola a aspectos concretos. Podemos plantear por ejemplo una improvisación sobre una melodía o un ritmo inventado empleando la articulación *staccato*.

Citamos a continuación una serie de estrategias específicas que consideramos útiles para trabajar la improvisación o la composición en la *clase de cuerda*. Partiremos siempre de unas pautas iniciales:

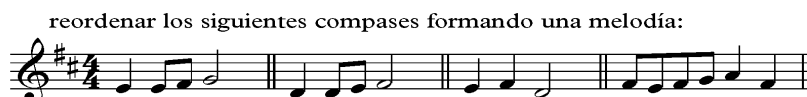
- Variaciones sobre un ritmo: el profesor o un alumno propone un ritmo con el arco y otro alumno contesta con una variación. El resto de los alumnos marca mientras el pulso con percusión corporal o con *pizzicatos*.
- La clase toca un *ostinato* rítmico y los alumnos, uno por uno, improvisan sobre él un ritmo.
- Hacer ecos en los que el alumno improvisa células rítmicas que la clase debe repetir a continuación.
- Sobre un acorde tocado o cantado por los alumnos con un ritmo determinado, los mismos estudiantes se turnan para improvisar cuatro compases empleando una o varias notas del acorde pudiendo también incluir *notas de paso*.
- Improvisaciones sobre un *bordón*. Podemos utilizar de *bordón* cualquier nota nueva que los alumnos aprendan.
- Improvisaciones sobre una progresión armónica interpretada al piano o escrita e interpretada por la clase.
- Describir una imagen, una idea, una sensación, un color, etc. con sonidos del instrumento.
- Construcción de una melodía en la que cada alumno, partiendo de una nota, va añadiendo una más cada vez.
- Interpretación de un *rondó* simple en el que la clase toca el estribillo y cada alumno improvisa un *episodio*.
- Completar una melodía a partir de un giro melódico dado.
- Componer una melodía partiendo de un diseño rítmico dado.
- Componer una melodía usando unas notas dadas u otras pertenecientes a una escala determinada.
- Variar un tema musical conocido modificando las alturas de los sonidos,

el ritmo, la tonalidad, las articulaciones o las dinámicas.

- Componer un tema musical que intente describir una idea, un carácter o una sensación.
- Imitar con el instrumento un sonido del entorno animado o inanimado o una sensación. Los demás alumnos tratan de adivinar de qué se trata.
- Poner música a una historia o un cuento.
- Responder musicalmente a una pregunta también musical. Este ejercicio de improvisación se puede plantear tanto rítmica como melódicamente. Esta es una buena estrategia para animar a los alumnos a que empiecen a improvisar ya que pueden encontrar respuestas melódicas muy sencillas e inmediatas con sólo el solo hecho de acabar la melodía en la nota tónica:



- Ordenar y combinar formando una frase musical varios compases dados que servirán de piezas para una construcción melódica o rítmica. Ejemplo:



6. BLOQUE DE ESCUCHA: ENTRENAMIENTO AUDITIVO.

El desarrollo de las habilidades auditivas es esencial para la formación musical de los alumnos y particularmente necesario para el aprendizaje de los instrumentos de cuerda. El ejercicio de estas habilidades ayudará a los estudiantes a conseguir un discernimiento tonal y por lo tanto a tocar con una correcta afinación. El entrenamiento auditivo resulta también fundamental para conseguir la coordinación entre la mano derecha y la mano izquierda y para memorizar la música. Recíprocamente la *clase de cuerda* puede ser un lugar y un momento idóneo para el desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades auditivas.

Los objetivos básicos para este bloque son los siguientes:

- Desarrollar en el alumno la capacidad de discernimiento tonal y rítmico y tras-

ladar este a la voz y al instrumento mediante la repetición de intervalos, giros melódicos y patrones rítmicos sencillos.

- Desarrollar la capacidad de captar el pulso de un fragmento musical y poder ejecutar sobre él ritmos sencillos.
- Distinguir, mediante la escucha, formas musicales sencillas, dinámicas, cambios en las dinámicas, *tempi* y articulaciones básicas.

Hemos dividido los contenidos y estrategias en tres apartados:

- Habilidades auditivas tonales.
- Habilidades auditivas rítmicas.
- Otras habilidades auditivas.

Aunque empleemos parte del tiempo de la *clase de cuerda* en el entrenamiento auditivo y utilicemos en muchas ocasiones los instrumentos para ello, este entrenamiento debe de ser independiente del progreso técnico instrumental. La secuencia general de aprendizaje que recomendamos para las actividades que vamos a citar es la siguiente: 1º cantar, 2º tocar con *pizzicatos* (en los primeros estadios del aprendizaje en los que los alumnos no están aún familiarizados con el uso del arco), 3º tocar con el arco. El entrenamiento auditivo se debe hacer de oído, valga la redundancia, y sin utilizar por tanto la música escrita.

La gran mayoría de las estrategias que proponemos en los siguientes epígrafes englobados dentro del bloque de escucha tienen una autoría dudosa y seguramente muy compartida y es por eso por lo que no hemos considerado necesario establecer, como hemos hecho en epígrafes anteriores, la separación entre la revisión bibliográfica y nuestra propuesta metodológica. Todas ellas, propias o ajenas, las incluimos dentro de nuestra propuesta.

6.1. Habilidades auditivas tonales.

Proponemos para su desarrollo las siguientes estrategias:

- Repetir como un eco pequeños giros melódicos instrumentales propues-

tos por el profesor o por un alumno. Estos giros estarán dentro del ámbito del *tetracordo*. Hay que intentar en lo posible que los alumnos no vean la digitación que propone el modelo a imitar. Para facilitar este ejercicio conviene, al principio, que la primera nota del modelo corresponda a una cuerda al aire y luego ir introduciendo poco a poco sonidos que formen intervalos conjuntos. Posteriormente introduciremos intervalos de 3ª y de 4ª.

- “Juego de los duelos”: un alumno “desafía” a otro a que repita un giro melódico. Si el retado lo logra, propondrá a su vez un nuevo giro a otro compañero.
- Interpretar de oído melodías sencillas y conocidas.
- Distinguir una diferencia tonal en un giro melódico de un máximo de dos compases. Esta melodía se interpreta de forma correcta y posteriormente se repite con una pequeña modificación tonal. Los alumnos deben detectarla y repetirla cantando. Ejemplo:



- Distinguir un "error" melódico del profesor al interpretar una melodía. El alumno tiene a la vista la partitura. Ejemplo:



Esta actividad favorece la capacidad de lectura a primera vista al concienciar al alumno de la diferencia entre lo que suena y lo que está escrito.

- Intentar distinguir y diferenciar un cambio tonal, un cambio de *tempo* o un cambio en la dinámica de una melodía dada que es interpretada primero de forma original y posteriormente es modificada.
- Tocar de memoria pequeñas frases musicales interpretadas previamente un par de veces por el profesor.

- Asociar las palabras "agudo" y "grave" o "alto" y "bajo" a los sonidos. Discernir la diferencia de altura tonal entre dos notas "colocando" una nota en cada mano y cada mano a distinta altura según la distancia tonal que haya entre las notas.
- Identificar la dirección del movimiento melódico: en un *tetracordo* usando movimientos ascendentes y descendentes de las manos; cantar la escala señalando partes del cuerpo de manera ascendente o descendente; ponerse de pie al oír un *glissando* ascendente y sentarse al oír uno descendente.
- Identificar intervalos melódicos sencillos y asociarlos a canciones conocidas⁴⁴⁶.
- Cantar palabras como "hola" o el nombre del alumno empleando intervalos de 3ª, 5ª ó de 2ªM dentro del registro comprendido entre Do y La. Con muchos de los alumnos que consideramos que no tienen oído porque son incapaces de entonar ciertas notas, lo que ocurre es que no han desarrollado un control físico vocal para las notas agudas. Con ellos conviene empezar este tipo de ejercicios en registros más graves e ir subiendo de tesitura progresivamente.
- Tocar el bajo de la secuencia armónica I-V utilizando cuerdas al aire por ej. Re-La. Utilizar para esto canciones sencillas. Parte de la clase toca o canta la melodía y la otra toca el bajo intentando adivinar de oído donde se produce el cambio armónico.
- Ajustar al máximo la afinación de los instrumentos para que resuenen por simpatía las cuerdas al aire. Comprobar este fenómeno de manera visual, de oído con los ojos cerrados y al tacto rozando con un dedo que quede libre la cuerda que vibra por simpatía.
- Cada nota debe ser oída mentalmente antes de ser tocada. Para esto puede servir de ayuda tocar las notas en el piano, cantar las notas sin tocar, cantar tocando y cantar mentalmente mientras se toca.
- Hacer dictados melódicos que guarden relación con las escalas y con los intervalos que aparecen en las canciones del repertorio.
- Cantar leyendo a primera vista pequeñas melodías que se mueven por

⁴⁴⁶ Hemos citados ejemplos de esto al hablar de los intervalos.

movimientos conjuntos o disjuntos en el ámbito de la tríada.

6.2. Habilidades auditivas rítmicas.

Las habilidades rítmicas están separadas cognitivamente de las tonales y es necesario por tanto un aprendizaje independiente desde el primer momento. El pulso y los patrones rítmicos deben ser experimentados físicamente antes de aprender su notación o su interpretación con el instrumento. En este sentido la lectura musical debe seguir la misma secuencia de aprendizaje que la lectura de letras o palabras: primero oír y después ver los signos.

Proponemos las siguientes estrategias:

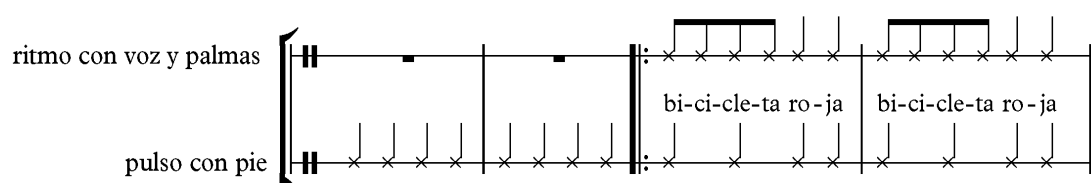
- Repetir como un eco distintos patrones rítmicos propuestos por el profesor o por un alumno ejecutados con palmas o con el arco tocando cuerdas al aire.
- Dar palmas marcando el pulso de una pieza y adivinar si se trata de un compás binario o ternario. Hacer lo mismo andando por el aula y pisando con más fuerza en la parte fuerte del compás. Buscar el pulso de una pieza mediante movimientos de baile.
- “Juego de los duelos”: un alumno “desafía” a otro a que repita una célula rítmica. Si el retado lo logra propondrá a su vez una nueva célula a otro compañero.
- Distinguir una diferencia rítmica en un giro melódico o en un patrón rítmico de un máximo de dos compases que se repite con una pequeña modificación. Los alumnos deben detectar esta diferencia y deben repetirla con palmas. Ejemplo:



- Repetir con palmas el ritmo de una melodía de dos compases. Ej:



- Hacer dictados rítmicos que guarden relación con la música aprendida.
- Extraer patrones rítmicos de canciones conocidas aprendidas de oído.
- Para distinguir el ritmo del pulso dejaremos que los alumnos marquen con el pie un pulso determinado. Cuando sean capaces de mantener este pulso con facilidad se les pedirá que con palmas aplaudan el ritmo que genera una palabra o una frase. Ejemplo:



- Hacer subdivisiones o ritmos sobre un pulso dado: 1º con la voz o el cuerpo; 2º con *pizzicatos* y 3º con el arco (cuando la sujeción del mismo sea correcta y relajada). Realizaremos subdivisiones binarias y ternarias y no hay porque retrasar la introducción de nuevos patrones rítmicos por el hecho de que todavía no se puedan tocar con el instrumento.
- Escuchar un patrón rítmico ejecutado por el profesor o por un alumno y localizarlo visualmente indicando su número dentro de una tabla de patrones⁴⁴⁷.
- Introducción de silencios: con patrones ya estudiados reemplazar una nota por un silencio. Se puede indicar el silencio con un gesto como poner un dedo en la boca o dar con un pie en el suelo si se está tocando con el arco:



- Eliminar una *anacrusa* en un patrón rítmico o en una melodía conocida

⁴⁴⁷ En el apartado de lectura, escritura, y teoría musical hemos incluido dos de estas tablas.

para que los alumnos asimilen el concepto. Ejemplo:

Primero cantar y tocar eliminando la *anacrusa*:



Después con *anacrusa*:



- Distinguir un "error" rítmico del profesor al interpretar una melodía. El alumno tiene a la vista la partitura. Ejemplo:



- Emplear canciones cuya letra o música ayude a contar y a moverse mientras el alumno las toca con el instrumento como ocurre con ejemplos anteriormente citados como son *Al corro de la patata* o *Malagueña*.
- Todos los ejercicios rítmicos que hemos citado se deben hacer manteniendo siempre un pulso estable⁴⁴⁸.

6.3. Otras habilidades auditivas.

- Distinguir mediante la escucha formas musicales simples: *AB*, *ABA*, *rondó*, *variación*, y *canon*. Después de hacer esto de forma auditiva el alumno reconocerá estas formas sobre la partitura. El siguiente paso es la inter-

⁴⁴⁸ En general aplicaremos esta misma máxima fundamental a todas las actividades de clase en las que sea posible hacerlo.

pretación: se dividirá la clase por grupos que interpretarán alternativamente los temas A y B, las distintas entradas del canon o los estribillos y los episodios de un *rondó*.

- Distinguir de oído las siguientes dinámicas y los siguientes cambios en las dinámicas:

p f cresc. dim.

El profesor interpretará un fragmento musical o empleará una grabación; los alumnos tienen que distinguir estas dinámicas y los cambios que acontezcan en ellas

- Distinguir de oído los siguientes *tempi* y cambios de *tempo*:

Adagio, Andante, Allegro, rall., acell.

Emplear para ello los mismos procedimientos del apartado anterior.

- Distinguir mediante la escucha diferentes articulaciones como el *legato* y el *staccato*. El profesor o un alumno interpretará un fragmento empleando cada vez una articulación distinta y los alumnos deben adivinar con los ojos cerrados de qué articulación se trata.

7. BLOQUE DE ESCUCHA: AUDICIÓN CRÍTICA.

El alumno aprenderá a escuchar con atención y con respeto interpretaciones en vivo o grabaciones de diferentes autores, estilos y géneros musicales variados; será capaz de concebir y expresar opiniones sobre estas audiciones y sobre las interpretaciones propias o del grupo haciendo referencia a los contenidos técnicos y expresivos desarrollados durante el curso.

Para lograr estos objetivos proponemos las siguientes estrategias:

- Los alumnos escuchan e interpretan diferentes géneros de música entendiendo la diversidad cultural e histórica y las distintas tradiciones en cuanto a estilo.

- Los alumnos escuchan grabaciones de la pieza estudiada, de arreglos de esta o del original del que ha sido extraída y también oyen otras obras del mismo compositor.
- Los estudiantes distinguen auditivamente entre solistas, grupos de cámara y orquestas sinfónicas.
- Los discentes escuchan a otros grupos u orquestas y valoran sus interpretaciones.
- Los alumnos escuchan grabaciones de sus propias actuaciones y hacen una valoración de las mismas.
- Los alumnos comparan dos interpretaciones de la misma obra buscando las coincidencias y las diferencias que pueda haber entre ellas, referentes a aspectos concretos que se han estudiado en clase. Las interpretaciones pueden ser realizadas por alumnos o se pueden emplear grabaciones.

Adaptación curricular de la *clase de cuerda* al segundo ciclo de la educación primaria. Criterios de evaluación.

En este apartado exponemos los criterios de evaluación que consideramos apropiados para los contenidos y objetivos que hemos propuesto para la *clase de cuerda* en el segundo ciclo de primaria. Establecemos una comparación con los que dicta el Decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. (B.O.C.M., 2007, nº 126, 18).

Como ya hemos mencionado anteriormente, la vaguedad que encontramos en los criterios de evaluación del citado decreto nos permite adaptar los nuestros al mismo de una manera más exigente, más específica y más apropiada para la *clase de cuerda* y para la formación musical general de los alumnos.

Exponemos a continuación nuestros propios criterios de evaluación comparándolos y relacionándolos con aquellos del citado decreto (en cursiva)

que hacen referencia al Área de Educación Artística y específicamente al apartado de Lenguaje Musical:

1. Describir las características de elementos presentes en el entorno y las sensaciones que las obras artísticas provocan.

Relacionamos estos criterios con aquellos referentes al entrenamiento auditivo y a la audición crítica:

- Captar y seguir el pulso de una pieza musical.
- Repetir en eco con la voz, con percusión corporal y con el instrumento fragmentos melódicos y células rítmicas.
- Distinguir mediante la escucha, dinámicas básicas y sus cambios, articulaciones como el *legato* y el *staccato* y *tempi* y cambios de *tempo*.
- Distinguir mediante la escucha, formas musicales sencillas: AB, ABA, *rondó*, *canon* y *variación*.
- Comentar y valorar con términos apropiados interpretaciones propias y ajenas.

2. Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones.

Relacionamos estos criterios con aquellos referentes a la lectura, escritura y teoría musical:

- Conocer en la teoría y en la práctica los signos musicales empleados en el repertorio de este nivel.
- Leer a primera vista con la voz y con el instrumento pasajes del nivel del repertorio seleccionado.
- Emplear signos musicales adecuados para escribir, usando la grafía musical convencional, pequeños pasajes rítmicos y melódicos del mismo nivel de complejidad que las obras estudiadas.

3. Utilizar distintos recursos plásticos y gráficos durante la audición de una pieza musical.

No compartimos en absoluto la idea de que ser capaz de pintar durante una audición tenga que ser un criterio de evaluación⁴⁴⁹. Dudamos incluso de que esta actividad sea pedagógicamente recomendable. Entendemos que este criterio de evaluación trata de justificar lo injustificable que es el hecho, ya mencionado con anterioridad, de haber convertido en una sola asignatura las artes plásticas y la música privándolas así del tiempo lectivo necesario para un correcto desarrollo de ambas materias.

4. Memorizar e interpretar un repertorio básico de canciones, piezas instrumentales y danzas.

Estos criterios corresponden a los del Bloque de Interpretación:

- Interpretación en grupo de piezas del repertorio.
- Interpretación individual de piezas del repertorio.
- Ejecución individual de las escalas y arpeggios aprendidos durante el curso.

5. Explorar, seleccionar, combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas.

Relacionamos estos criterios con los de composición e improvisación:

- Improvisar con el instrumento una respuesta a una pregunta musical melódica o rítmica de dos compases.
- Composición de una melodía de cuatro compases partiendo de una pregunta melódica, de un patrón rítmico o por combinación de elementos dados.

En cuanto a los procedimientos de evaluación debemos destacar que en pocas asignaturas es tan fácil hacer una evaluación continua del alumno como lo es en la *clase de cuerda*, ya que la mayor parte del tiempo de clase se dedica a la práctica y el profesor puede apreciar día a día las dificultades y los logros de cada alumno. Esto no es óbice para que a final de curso se pueda hacer un examen al alumno. El peso de la calificación de este examen en la nota final con respecto al de la evaluación continua quedará al criterio de cada profesor y dependerá en gran medida de la forma en que transcurran las cla-

⁴⁴⁹ ¿Porqué no, de forma análoga, establecer como criterio de evaluación para las matemáticas el poder cantar mientras se realiza una ecuación de segundo grado?

ses. En general, si las clases son lo suficientemente participativas por parte de los alumnos, deberá haber pocas diferencias entre ambas evaluaciones.

Proponemos a continuación un modelo de hoja de evaluación acorde con los contenidos y los objetivos que hemos propuesto. Corresponderá a cada profesor dar mayor o menor importancia en la nota final a cada una de las materias, dependiendo de la importancia que se les haya dado durante el curso:

INFORME DE EVALUACION	
ALUMNO:	
CLASE:	
INSTRUMENTO:	
PROFESOR:	
CURSO ACADÉMICO:	
FECHA:	
CONTENIDO	CALIFICACIÓN (0-10)
Técnica instrumental	
Interpretación en grupo	
Interpretación individual	
Escalas	
Lectura a primera vista	
Teoría/ lectura/ escritura	
Musicalidad	
Improvisación/composición	
CALIFICACION FINAL (0-10):	
COMENTARIOS:	
FIRMA DEL PROFESOR:	

La evaluación es una interpretación por parte del profesor de los datos que el alumno ofrece sobre la consecución o no de los objetivos propuestos, y su propósito debe ser optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. La información que se obtiene es por lo tanto importante, no sólo para los alumnos y para sus padres, sino también para el profesor. Y si el fin último de la evaluación es mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje, esta deberá incluir por lo tanto una evaluación del propio profesor que le ayude a corregir aquellos aspectos concretos de la enseñanza que son susceptibles de ser mejorados. Esta evaluación del profesor se puede hacer de dos maneras distintas: puede ser

realizada por colegas experimentados que asistan a la clase⁴⁵⁰ o mediante una autoevaluación por parte del mismo profesor. En este segundo caso el docente se puede valer de grabaciones en vídeo de la clase.

El test denominado *The Survey of Teaching Effectiveness*⁴⁵¹ (STE) publicado por Hamann y Baker en 1995 puede resultar muy útil a este respecto. Dicho test evalúa con mucho detalle las distintas habilidades del profesor:

- Para llevar a cabo la sesión: aspectos posturales, de contacto visual con los alumnos, gestuales y orales.
- Para planificar y desarrollar contenidos durante la clase. Aquí se evalúan aspectos como la competencia en la materia, la capacidad para hacer demostraciones musicales, las estrategias usadas, la organización y distribución del tiempo, la actitud con los alumnos, etc.

Otra opción de evaluación que puede ser complementaria a las anteriores y que supone una especie de auditoría externa tanto para el profesor como para los alumnos, es aquella que realizan entidades examinadoras externas como son la *ABRSM* o el *Trinity College*. Estas entidades realizan en todo el mundo pruebas de nivel estandarizadas y conceden certificados que son reconocidos internacionalmente. Los exámenes de ambas instituciones son muy similares en cuanto a concepto, contenidos y nivel de dificultad y en muchos puntos coinciden con los criterios que nosotros proponemos.

La clase de cuerda en la práctica. Los alumnos.

La *clase de cuerda* tiene unos requerimientos, tanto materiales como metodológicos, diferentes de los de las clases individuales de instrumento. En esta sección del capítulo hablaremos sobre ellos. La información que presentamos proviene de dos tipos de fuentes:

⁴⁵⁰ Este tipo de evaluación/asesoramiento típico de países como Estados Unidos o el Reino Unido es raramente aceptado en el nuestro.

⁴⁵¹ Estudio sobre la efectividad de la enseñanza. Lo incluimos en los apéndices.

- La experiencia de otros profesores que la llevan impartiendo durante años y que está plasmada en libros, métodos y manuales.

- La experiencia personal del autor con este tipo de clases durante los últimos trece años en diferentes centros de la Comunidad de Madrid. Esta experiencia está registrada en diarios de clase, informes de evaluación, programas de conciertos y arreglos y composiciones realizados para dicha actividad.

Las sugerencias e ideas aquí vertidas se basan por lo tanto en la práctica real y son aquellas que han demostrado ser más útiles y acertadas para los objetivos que se pretendían. Pero no hay que olvidar que la educación no es una ciencia y que la ingente cantidad de variables que entran en juego en la enseñanza en general y en este tipo de enseñanza en particular hacen que resulte imposible dar soluciones que valgan para todos los casos ni tampoco permiten establecer leyes generales. Por otro lado, muchas de las aportaciones pedagógicas que aparecen en este apartado no tienen una autoría clara, aunque hayan sido publicadas como originales, y son prácticas comunes en las que han coincidido diferentes profesores como resultado de buscar soluciones a los mismos problemas. Es por esto por lo que sólo citaremos la autoría en los casos que nos conste la originalidad de la misma.

1. CAPTACIÓN DE ALUMNOS.

Si la asignatura de *clase de cuerda* se planteara en los colegios como obligatoria, obviamente el tema de la captación de los alumnos no presentaría ningún problema. En el caso de que la *clase de cuerda* se ofrezca como una alternativa voluntaria a la clase normal de música debemos hacernos ciertos planteamientos.

En primer lugar estamos absolutamente de acuerdo con Cooper (2004) en que en un estado democrático que tiene una enseñanza pública financiada por los impuestos, todos los alumnos deben tener la oportunidad de participar en estos programas, independientemente de sus aptitudes musicales o de sus capacidades físicas o psíquicas. Gazda y Stoutamire (1997) recomiendan que se establezca una selección de alumnos consistente en una clase de prueba en

la que los candidatos cojan el violín –o el instrumento seleccionado– y con ayuda del profesor pasen el arco y coloquen algunos dedos. Acto seguido deberán intentar lo mismo sin asistencia y si se apreciaran problemas serios de coordinación sería entonces conveniente esperar otro año para que se incorporen al programa.

Nosotros somos partidarios de que estas clases de prueba vayan encaminadas a la elección del instrumento y no a una segregación del alumnado basada en sus aptitudes, y volvemos a insistir en que a nuestro parecer la mejor opción posible es aquella en la que la *clase de cuerda* u otras alternativas similares como la clase de banda se imparten a todos los alumnos sin excepción y por lo tanto no tiene sentido ningún tipo de exclusión ni de selección como la anteriormente citada. Pero como esto no es siempre así, para asegurar la continuidad de estos programas y su financiación son necesarias estrategias para captar alumnos y para asegurar su permanencia. Dentro de las primeras citaremos las siguientes:

- Hacer presentaciones del programa y de los instrumentos de cuerda en las clases o en las asambleas. En estas demostraciones se entregará a los alumnos información escrita sobre las clases de cuerda para que la entreguen a sus padres. En dicha información se puede incluir una convocatoria para los padres que puedan estar interesados. A los padres que respondan a la convocatoria se les hará también una presentación. Es importante, además de la explicación, la demostración práctica. Pueden intervenir en ella alumnos de cursos anteriores o profesores. Resulta muy eficaz y motivador para los aspirantes que prueben a coger los instrumentos y aprendan a tocar ya desde el primer momento algo muy sencillo como puede ser un acompañamiento con *pizzicato* de una canción conocida como por ejemplo *Mi barba tiene tres pelos*:

The image shows a musical score for five instruments: Violin, Viola, Violonchelo, Contrabajo, and Piano. The score is written in 6/8 time and has a key signature of one sharp (F#). The Violin, Viola, and Violonchelo parts are marked 'pizz.' (pizzicato). The Piano part features chords labeled D, A7, A7, and D. The Violonchelo and Contrabajo parts are also marked 'pizz.'.

Con unas breves indicaciones los aspirantes son capaces de tocar este sencillo arreglo que, gracias al acompañamiento de piano, suena muy musical y anima a los alumnos a emprender el estudio de estos instrumentos considerados popularmente como difíciles o imposibles.

- Contar con la colaboración de profesores de aula para que preparen previamente con sus alumnos el acto de presentación. Estos profesores pueden ser muy útiles al recomendar para el programa a alumnos que a ellos les consta que tienen facultades especiales para la música.
- Existen test que pueden orientar sobre las aptitudes y preferencias musicales del alumno. Estos no deben ser utilizados para excluirlos de los programas sino para orientar, animar y convencer a padres y alumnos (Cooper, 2004) y (ASTA et al. 1988). Uno de ellos es el *MAP (Music Aptitude Profile⁴⁵²)* de Edwin Gordon. Este test ayuda a predecir el potencial de éxito del alumno en un programa instrumental. Este tipo de test ayuda, entre otras cosas, a localizar a alumnos muy dotados que en principio no están interesados en estos programas y que sería importante captar.

2. CONTINUIDAD DE LOS ALUMNOS.

⁴⁵² Perfil de aptitudes musicales.

Para asegurar la continuidad de los alumnos y la supervivencia de la actividad señalamos las siguientes estrategias:

- Mantener un nivel de excelencia en la actividad y para ello es importante:
 - Fomentar el sentimiento de grupo.
 - Premiar a los alumnos con el reconocimiento a su labor.
 - Tener un buen local de ensayo y unos instrumentos bien mantenidos.
 - No separar la técnica instrumental de la interpretación musical.
 - Informar a los alumnos de todos aquellos aspectos musicales, tanto teóricos como expresivos, de las piezas que interpretan que puedan estar a su alcance: compositor, estilo, época, forma, peculiaridades, etc.
 - Fomentar las clases privadas.
 - Formar la creación de grupos de cámara.
 - Conceder papeles de solista a los alumnos más destacados y proponerles mayores retos.
- Los conciertos son un gran aliciente para los alumnos y una manera de enseñar a los padres los resultados que están alcanzando sus hijos con estas clases. A los pocos meses de empezar las mismas los alumnos ya pueden hacer una presentación pública interpretando obras o ejercicios que aún siendo muy sencillos pueden ser muy musicales.
- La elección del repertorio es muy importante. Este debe ser de calidad, variado en cuanto a estilos y debe resultar atractivo a los alumnos para lo cual debe de tener alguna conexión con su entorno social y cultural⁴⁵³.
- Una buena estrategia para evitar el abandono es no programar la orquesta en horas de deporte, comida, recreo o en general cuando se compite

⁴⁵³ La gran mayoría de los métodos que existen en el mercado aplicados a este tipo de enseñanza son norteamericanos y muchas de las piezas musicales que aparecen en ellos son un reflejo de su sociedad multicultural. Pero su realidad es distinta a la nuestra y nuestra música tiene una idiosincrasia propia que obviamente no viene reflejada en esos métodos. Por ello es importante complementar estos métodos con piezas de nuestro repertorio popular e infantil al que nuestros alumnos están más acostumbrados.

con actividades divertidas que obligan al alumno a elegir⁴⁵⁴. Por desgracia esto no siempre es posible a menos que la asignatura se incluya dentro del currículo normal.

- El profesor debe demostrar su entusiasmo por la actividad e intentar que los alumnos disfruten haciendo música ya que esta es la principal motivación para que continúen con el aprendizaje. No obstante, y conforme los alumnos van madurando, conviene transmitirles la idea de que no sólo lo divertido produce satisfacción sino que también pueden disfrutar al hacer algo que merece la pena aunque exija esfuerzo.
- La actitud de los profesores de aula hacia estos programa es muy importante debido a su influencia en los alumnos⁴⁵⁵. Hay que ser conscientes de las molestias que les suponen las interrupciones para sacar a los alumnos de las aulas y hay que intentar por lo tanto hacer los menos ensayos extra posibles y mantener a los profesores de aula informados de los horarios de los ensayos, de los conciertos y de las reuniones con los padres e intentar involucrarlos solicitando su apoyo.
- La actitud de los padres es también importantísima. Es totalmente conveniente mantenerles informados de las ventajas del programa para el desarrollo musical y para el desarrollo humano integral de sus hijos.

⁴⁵⁴ Son muchos los alumnos que nos han comentado que quieren continuar con el instrumento pero que no quieren perderse el recreo. Creemos por tanto que esta es una causa importante de abandono.

⁴⁵⁵ Aunque nuestra experiencia nos ha demostrado que son los menos, existen profesores de aula que plantean objeciones en público cuando los alumnos son sacados del aula para las clases de música o para los ensayos. Comentarios desafortunados del estilo de “lo que te faltaba” o “así te va a ir”, por poner solamente dos ejemplos reales, son una coacción al alumno y pueden influir negativamente en él y en el resto de la clase. Las causas de esta actitud negativa por parte de algunos profesores pueden ser varias: el estrés que les produce el tener que cumplir los objetivos académicos de su asignatura; la falta de conocimientos musicales y de apreciación por la música debida a una escasa o nula educación musical; el desconocimiento de las ventajas formativas que conlleva una buena educación musical; el concepto equivocado pero muy extendido en nuestro país de que la música se aprende en los conservatorios y que sólo la deben estudiar aquellos que se van a dedicar profesionalmente a ella. Para evitar estos inconvenientes es muy importante, por no decir completamente necesario, el apoyo de la dirección del centro para transmitir a todo el profesorado la importancia de la educación musical para la formación del alumno y que este tipo de actividades musicales forman parte de la política educativa del centro.

La *clase de cuerda* en la práctica. Los instrumentos.

Actualmente se encuentran con facilidad en el mercado instrumentos de cuerda de diferentes medidas, lo que permite poder desarrollar estos programas a partir de cualquier edad por temprana que sea. Se pueden adquirir los siguientes tamaños de instrumentos:

- Violines: 1/16, 1/10, 1/8, 1/4, 1/2, 3/4, 4/4.
- Violas (en pulgadas): junior⁴⁵⁶, intermedia⁴⁵⁷, 15, 15 1/2, 16, 16 1/2 (La de *Tertis* mide 16 3/4 pulgadas= 42,6cm y se considera la correspondiente al violín 4/4)
- Cellos: 1/10, 1/8, 1/4, 1/2, 3/4, 4/4.
- Contrabajos: 1/4, 1/2, 3/4, 4/4.(el 4/4 no se suele usar en los colegios)

En los apéndices incluimos una lista detallada de todos los modelos disponibles tanto de instrumentos como de arcos y de sus tamaños respectivos.

En cuanto a los arcos, podemos encontrar igualmente diferentes tamaños y calidades. Los de madera de *pernambuco* son los mejores y también los más caros. En los colegios se usan más los de *palo de Brasil* y de fibra de carbono ya que tienen precios más asequibles. Para el contrabajo se pueden utilizar dos tipos de arco: el francés que es del mismo estilo que los arcos de violín, viola y cello y se usa con más frecuencia en los colegios y el Alemán que es más corto y más grueso. Algunos profesores opinan que el modelo francés es más ágil para los cambios de cuerda y para las articulaciones cortas y que con el alemán resulta más fácil el *legato*. También encontramos autores que opinan que el arco alemán es en general más fácil de utilizar en los comienzos y por lo tanto más aconsejable a menos que el alumno se haya iniciado antes con el cello o con el violín.

Una de las objeciones que, por desconocimiento, se pueden plantear a estos programas de cuerda es el coste elevado de los instrumentos. Hemos

⁴⁵⁶ Tiene la misma longitud que el violín 3/4.

⁴⁵⁷ Tiene la misma longitud que el violín 4/4

hecho un cálculo sobre el precio de una dotación de instrumentos de cuerda para una clase de 24 alumnos en la que se incluyen:

- 13 violines (85 euros/u)⁴⁵⁸
- 5 violas (132 euros/u)
- 4 violoncellos (235 euros/u)
- 2 contrabajos (485 euros/u)

El precio total es de 3675 euros, cifra menor que la de 4012 euros que es el precio de una dotación típica de instrumentos Orff para una clase con los mismos alumnos⁴⁵⁹. Hay que tener en cuenta que estos 24 instrumentos los pueden utilizar los alumnos de más de una clase, por lo tanto si calculamos una duración media de 10 años para estos instrumentos y los empleamos para el programa que estamos planteando de dos cursos de duración, serían utilizados por 48 alumnos al año lo que supondría un coste de amortización en diez años de 8,3 euros por alumno y por año. Esta cifra sería aún menor en los centros que tengan más de una clase por curso.

Lo más frecuente es que los instrumentos más costosos –cellos y contrabajos– los provea el colegio. Los alumnos por su parte pueden optar por la compra del instrumento o por el alquiler con opción a compra. Es muy usual dentro de los centros educativos que ofrecen estas clases de cuerda que exista un mercado de segunda mano ya que los alumnos cambian con frecuencia de instrumento porque se les ha quedado pequeño y hay otros que abandonan las clases y quieren recuperar una parte del dinero invertido. Resulta útil llevar un registro de estos instrumentos que se ponen en venta en el que aparezca su estado de conservación, su precio y el contacto del vendedor.

Los precios de este tipo de instrumentos han bajado en los últimos años y siguen bajando debido a la producción masiva de ellos en algunos países asiáticos, no obstante hay que procurar que sean de la mejor calidad posible y que estén en condiciones de ser tocados. Esto último implica que el montaje sea correcto sobre todo en lo que se refiere al puente y a las clavijas. Los ins-

⁴⁵⁸ Los precios los hemos extraído del catálogo del proveedor alemán Thomann.

⁴⁵⁹ Este presupuesto se encuentra detallado en el capítulo dedicado a la enseñanza instrumental en los colegios de la Comunidad de Madrid.

trumentos baratos pueden ser más difíciles de tocar o incluso resultar imposible y pueden generar gastos de reparación a veces iguales al coste del instrumento. Es una buena idea asegurarse de que el comercio que provee los instrumentos cuenta con la colaboración de un *luthier* que revisa y ajusta los instrumentos antes de entregarlos al cliente. Esto aumenta muy poco el coste y evita viajes innecesarios a la tienda y devoluciones o ajustes posteriores. Conviene informar de todo esto y aconsejar a los padres que prefieran comprar por su cuenta el instrumento. Los padres deben saber también que en la compra de instrumentos de gama media o alta es práctica usual que el vendedor preste el instrumento durante un periodo de prueba o que permita un tiempo razonable de prueba en la tienda o en el taller para lo que deberá contar con un espacio ad hoc.

Si es el colegio el que realiza la compra puede negociar mejores precios con el proveedor y asegurarse de que cualquier incidente que no haya tenido que ver con el mal uso del instrumento será subsanado por el comercio sin coste adicional.

En cuanto a los accesorios para los instrumentos de cuerda ofrecemos un listado de aquellos que consideramos imprescindibles:

- Un paño para limpiar la resina.
- Un afinador. Podemos encontrar afinadores por muy poca cantidad de dinero e incluso gratis, en forma de aplicaciones para teléfonos móviles y para ordenador. Dentro de la categoría de afinadores electrónicos recomendamos aquellos que funcionan por contacto mediante una pinza que se sujeta al puente, a la voluta del instrumento o a cualquier otra parte fija y que recogen la vibración a través de un material piezoeléctrico⁴⁶⁰ permitiendo afinar el instrumento aunque la sala de ensayo no esté en silencio.
- Un metrónomo. Existen también metrónomos digitales que se pueden descargar a través de internet de forma gratuita.
- Una sordina.
- Tornillos afinadores en las cuatro cuerdas. Resultan imprescindibles pa-

⁴⁶⁰ Los materiales piezoeléctricos transforman las diferencias de presión que producen las vibraciones en señales eléctricas.

ra que el profesor no tenga que emplear demasiado tiempo en la afinación de los instrumentos de la clase. Debemos asegurarnos de que todos los instrumentos los tienen. En los instrumentos de pequeño tamaño lo ideal es que vengan incluidos en el cordal. Si no, existe la opción de los afinadores denominados *sobre cuerda*.

- Resina. Es distinta para cada instrumento.
- Pieza o correa para apoyar la pica del cello.
- Barbada para los violines y para las violas. Estas deben ser cómodas y permitir una sujeción natural del instrumento.
- Almohadilla para los violines y las violas. Puede consistir en una simple esponja. La altura de la almohadilla dependerá de la anatomía de cada alumno. En muchos casos el alumno puede estar más cómodo sin ella y ser innecesario su uso ya que es perfectamente posible tener una sujeción correcta del instrumento sin necesidad de usar ningún artilugio. En cualquier caso este es un tema frecuente de controversia entre los profesores y encontramos al respecto posturas que van desde el uso obligatorio de las almohadillas a la prohibición absoluta de las mismas. Basándonos en nuestra experiencia creemos que resulta conveniente esperar algunas lecciones antes de recomendar la almohadilla a un alumno y esto lo haremos sólo en el caso de que apreciemos una especial dificultad en la sujeción del instrumento. En esto coincidimos con Gillespie y Hamann cuando afirman que *The use of shoulder rests or pads should be encouraged, especially if students are raising their left shoulders to help secure the instrument. Shoulder rests or pads help reduce this tension and thus promote better playing habits*⁴⁶¹ (2009,12).
- Puente ajustable para el contrabajo.
- Cuerdas. Existen distintos tipos: de metal, de tripa entorchada y sintéticas. Las de metal duran más y mantienen mejor la afinación. Las de tripa o de perlón son menos "chillonas". Cada instrumento debe contar con un juego de

⁴⁶¹ *El uso de almohadillas debe ser recomendado, especialmente si los estudiantes están levantando el hombro izquierdo para ayudarse a sostener el instrumento. Las almohadillas ayudan a reducir esta tensión y en consecuencia promueven mejores hábitos para tocar.*

cuerdas de repuesto⁴⁶².

A continuación enunciamos algunos consejos básicos de mantenimiento que deben conocer desde el primer día de clase los alumnos o sus progenitores si se trata de alumnos de muy corta edad. Muchos de estos consejos aparecen indicados en la mayoría de los métodos para la *clase de cuerda* que hemos analizado:

- Los instrumentos sólo los debe tocar el alumno o el profesor.
- El estuche, cuando está cerrado lo estará del todo, es decir con las cremalleras cerradas para evitar que el alumno precipitadamente lo coja y se abra por el aire.
- No se debe dejar el instrumento al sol, cerca de una calefacción o en el maletero de un coche.
- Hay que limpiar la resina depositada en el instrumento y en el arco después de cada uso.
- Hay que destensar el arco después del uso.
- No se deben tocar las cerdas del arco.
- El instrumento se coge sólo por el cuello.
- Limpiar con alcohol sólo las cuerdas⁴⁶³ el diapasón o la barbada.
- Conviene limpiar de vez en cuando violín y el arco y para ello hay que usar productos especializados y no los productos domésticos que ofrece el mercado para limpiar la madera.
- Hay que cambiar las cuerdas con periodicidad, al romperse o cuando falsean los tonos.

En la sección de apéndices incluimos una lista de todos los elementos a revisar para asegurarnos de que los instrumentos se encuentran en perfecto estado de funcionamiento.

⁴⁶² Las leyes de Murphy se cumplen implacablemente y las cuerdas se rompen siempre el día del concierto.

⁴⁶³ Hay luthieres que desaconsejan limpiar las cuerdas con alcohol ya que este disuelve la resina y la incrusta aún más en la cuerda. Recomiendan el uso de un trapo seco.

En cuanto a la elección por parte de los alumnos del instrumento –violín, viola, cello o contrabajo– diremos que la situación ideal para el buen funcionamiento de este tipo de clases es que exista un equilibrio orquestal y que la selección de los 4 tipos de instrumentos sea equilibrada. Normalmente los alumnos se inclinan mayoritariamente por el violín por diversas razones: por su menor coste, por su mayor popularidad y por su tamaño más fácil de transportar. Cuando la actividad no está subvencionada o si se realiza en un centro educativo privado, la continuidad de la misma dependerá del número de matrículas. En este caso es difícil convencer a un padre o a un alumno de que pague por estudiar un instrumento que no ha elegido y nos podemos encontrar con grupos donde existe un claro desequilibrio instrumental. En el caso de la viola, instrumento mucho menos popular que el violín, esto no resulta tan grave al menos en los comienzos ya que el aprendizaje es similar al del violín e incluso el instrumento en sus tamaños más pequeños puede ser un violín al que se le cambian las cuerdas y resulta fácil una adaptación posterior a la viola con poco esfuerzo. Además, y precisamente porque la falta de alumnos que estudian viola es un hecho generalizado, existe mucho repertorio en el que la voz de viola se ha adaptado creando una voz opcional denominada a veces violín 3. Es el caso, por poner un ejemplo, de la siguiente en la pieza a la que hemos llamado *Bachibazuk*:

The musical score is for a piece titled 'Bachibazuk'. It consists of four staves: Violin I, Violin II, Violin 3 (viola), and Cello y contrabajo. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The score includes dynamic markings: *f* (forte) and *p* (piano). The Violin I and II staves have a melodic line with some rests. The Violin 3 (viola) staff has a similar melodic line. The Cello y contrabajo staff has a bass line with some rests. The score is divided into measures by vertical bar lines.

La falta de alumnos que estudien los instrumentos graves –el cello o el contrabajo– sí supone un trastorno más difícil de subsanar. Por todo esto con-

viene emplear estrategias que aseguren la matriculación en todos y en cada uno de los instrumentos de cuerda. Señalamos las siguientes:

- Ofrecer un curso previo –un curso de verano por ejemplo– en el que los alumnos puedan probar por rotación todos los instrumentos. Esto ayuda a conocer los instrumentos menos populares.
- Hacer demostraciones por las clases de los instrumentos menos solicitados.
- Becar, cediendo de forma gratuita el instrumento, a aquellos alumnos que se animen a estudiar la viola, el cello o el contrabajo.
- Una vez que el alumno confecciona su lista de preferencias conviene guiarlo hacia el instrumento más adecuado a su preferencia tonal, a sus características físicas y al balance orquestal del grupo. Cooper (2004) ofrece un listado orientativo de las características físicas deseables e indeseables para cada uno de los instrumentos⁴⁶⁴. Cuando el autor se refiere al violín o a la viola cita entre las características deseables el tener dedos fuertes, tener un tamaño de mano adecuado y un rango completo de movimientos en el hombro derecho. Entre las indeseables menciona tener dedos cortos y gruesos, tener las manos pequeñas y carecer de movilidad en el hombro. El mismo Cooper cita estas características no como excluyentes sino como una orientación para la selección más adecuada en principio del instrumento cuando existe una oferta amplia no sólo de instrumentos de cuerda sino también de instrumentos de banda. Estamos de acuerdo con el carácter orientativo de estas indicaciones y nunca con el excluyente ya que la experiencia nos ha demostrado que las manos aparentemente menos apropiadas pueden producir resultados musicales óptimos⁴⁶⁵ y que existen otros factores de carácter, de personalidad y de atracción personal por un instrumento concreto que pueden tener más influencia en los resultados que los factores meramente físicos.

⁴⁶⁴ Incluimos esta lista en los apéndices.

⁴⁶⁵ Baste citar al famoso guitarrista Django Reinhardt al que un accidente de coche le inutilizó dos dedos de la mano izquierda, para demostrar esta afirmación.

La clase de cuerda en la práctica. El profesor.

Bergonzi et al. (2002) resumen de la siguiente manera las características generales del profesorado que imparte en Estados Unidos las clases de cuerda:

- La mayoría de los profesores –dos tercios– son especialistas en un instrumento de cuerda y el otro tercio tiene como instrumento principal otro que no pertenece a la familia de la cuerda.
- La titulación más frecuente de estos profesores es un máster universitario.
- Una mayoría de los profesores son itinerantes, es decir, que imparten enseñanza en más de un centro.

Muchas universidades en Estados Unidos ofrecen *K-12 music certification* que autoriza para enseñar todos los aspectos de la música desde *Kindergarten*⁴⁶⁶ (K) hasta el grado 12. Las hay que ofrecen una enseñanza más especializada como es la enseñanza vocal, banda o cuerdas y orquesta. Ante la creciente demanda de profesores especializados en el campo de la enseñanza de cuerda en colegios, asociaciones como ASTA y NSOA promueven este segundo tipo de programas más especializado.

En el Reino Unido mediante el programa estatal Wider Opportunities (W.O.) que se empezó a implantar en 2005, se ha apostado por la enseñanza instrumental gratuita y universal en los colegios de primaria, impartida dentro del horario normal de colegio y en grupos que pueden llegar a abarcar a toda una clase. Una de las opciones que pueden elegir los centros es la *clase de cuerda*. En relación con el profesorado que imparte estas clases se ha optado en muchos casos por una solución colegiada en la que la asignatura la imparte un profesor especialista en los instrumentos, ayudado por un profesor de clase que aprovecha la experiencia aprendiendo a tocar al mismo tiempo que sus alumnos y amplía así sus horizontes profesionales. Se intenta con esto que la formación más enfocada a la pedagogía del maestro de clase complementa a

⁴⁶⁶ Jardín de infancia.

la formación técnica del especialista instrumentista. El estado asegura la formación del profesorado que quiera participar en este proyecto mediante el programa *Continuous Professional Development*⁴⁶⁷ (CPD) que proporciona a los profesores la posibilidad de desarrollar y ampliar sus conocimientos musicales a través de cursos gratuitos impartidos por centros como el *TrinityGuildhall* o *The Open University*.

Este programa consta de:

- Módulos de aprendizaje *online* impartidos por *The Open University*. Incluyen conferencias, seminarios, documentos descargables y acceso a la biblioteca *online* de la Universidad.
- Talleres presenciales impartidos por el *TrinityGuildhall*. En ellos se orienta a los profesores partiendo de su contexto previo personal y del enfoque que pretendan dar al desarrollo del programa W.O. Estos talleres se pueden realizar en el mismo centro educativo al que pertenecen los profesores si un número suficiente de ellos lo solicita.

Como vemos, en los dos países en los que está generalizada este tipo de enseñanza, la preparación del nuevo profesorado encargado de estas clases o la adaptación del que lleva años impartiendo enseñanza instrumental de otro tipo con medios y objetivos distintos y dirigida a otros tipos de alumnado se considera totalmente indispensable. El siguiente texto hace referencia a ello:

String teachers, like most other teachers, teach their subject matter much as they were taught. This cycle inhibits growth and progress. If string teaching is to be effective in the future, the profession must identify the essential competencies necessary for effective string teaching and design courses that will produce these competencies⁴⁶⁸. (ASTA et al., 1988, 15).

Para los mismos autores un buen plan de estudios para la formación de

⁴⁶⁷ Desarrollo profesional continuo.

⁴⁶⁸ *Los profesores de cuerda, como la mayoría de los otros profesores, enseñan la materia de su asignatura en gran manera como ellos han sido enseñados. Este círculo inhibe el crecimiento y el progreso. Para que la enseñanza de cuerda sea efectiva en el futuro, la profesión debe identificar las competencias esenciales necesarias para una enseñanza efectiva y debe diseñar cursos que desarrollen estas competencias.*

un candidato a profesor de cuerdas y orquesta es el que incluye los siguientes contenidos:

- 4 semestres de estudio de instrumentos de cuerda: dos dedicados al violín, uno al cello y el cuarto dividido entre la viola y el contrabajo. A esto hay que añadir un mínimo de dos semestres de estudio privado de un instrumento del tipo opuesto a su instrumento: cello y contrabajo para violinistas y violas y viceversa. Con estos estudios se deberían poder controlar las siguientes habilidades: escalas utilizando hasta la 5ª posición en el violín y hasta la 3ª en la viola; Cambio de clave en la viola; escalas hasta 4ª posición en el cello con exploración básica de lectura en Do en 4ª y posición de pulgar; escalas desde 1/2 posición hasta 5ª con exploración básica de la posición de pulgar; rudimentos de *vibrato*; digitaciones y arcos en pasajes de dificultad intermedia en los cuatro instrumentos; golpes de arco básicos de orquesta.
- Mantenimiento y reparación de instrumentos.
- Familiaridad con los accesorios: resina, almohadillas, protectores de la pica.
- Dirección de orquesta y banda (al menos dos semestres).
- Cursos para la enseñanza general de música: teoría, historia de la música, cantar a vista y entrenamiento auditivo.
- Conocimientos de un instrumento de teclado suficientes para realizar acompañamientos sencillos.
- Repertorio.
- Participación en conjuntos.
- Clases especiales sobre programación, horarios, disciplina en clase.
- Dos semestres (preferiblemente cuatro) de estudio de métodos para la enseñanza instrumental que incluya materiales y estrategias para enseñar orquesta de cuerda, orquesta y música de cámara elemental en todos los niveles desde la escuela elemental hasta la secundaria.
- El aprendizaje no debe acabar con la graduación: debe actualizarse y desarrollarse con la asistencia a talleres, a cursos de verano, con el aprendizaje en vacaciones de otros instrumentos, etc.

Para poder desarrollar con éxito el programa de *clase de cuerda* que proponemos en este capítulo empleando la metodología que sugerimos, vemos

necesario que el profesor encargado posea los siguientes conocimientos y habilidades:

- Nivel profesional como intérprete en al menos uno de los instrumentos de cuerda.
- Conocimiento y entendimiento a nivel elemental de los otros instrumentos.
- Habilidad para tocar de oído e improvisar.
- Rudimentos básicos de dirección orquestal.
- Nivel elemental o intermedio como teclista que le permita hacer acompañamientos sencillos empleando acordes básicos: tónica, subdominante y dominante.
- Conocimiento sobre la prevención de lesiones relacionadas con la práctica instrumental.
- Conocimiento de repertorio adecuado.
- Conocimiento teórico y práctico de la pedagogía de los instrumentos de cuerda.
- Conocimientos básicos de armonía y composición que le permitan hacer arreglos para una orquesta escolar.
- Conocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje.
- Conocimiento del currículo general y del currículo para la *clase de cuerda*.
- Mantener la actividad personal como intérprete para que no exista ese distanciamiento tan frecuente entre teoría y práctica.
- Interés en seguir aprendiendo. Gran parte de la información necesaria para desarrollar estas clases se basa en experiencias propias que deben ser analizadas y revisadas y en experiencias ajenas que pueden servir de orientación.

Todo esto podría ser materia más que suficiente que justificara la creación de un postgrado universitario impartido en facultades de educación. A este postgrado accederían alumnos con una sólida formación musical que hayan cursado al menos los estudios profesionales de instrumento. Este postgrado no existe hoy por hoy en España entre otros motivos por la falta de demanda de

este tipo de enseñanza. Tampoco las últimas reformas educativas a nivel universitario que se están llevando a cabo parece que vayan a propiciar la aparición de especialidades de este tipo. El nuevo *Máster Universitario Oficial de Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato e Idiomas* no resuelve estas carencias formativas ya que, como indicamos en un capítulo anterior, no es un título pensado específicamente para el profesorado de música.

Tampoco parecen ser las escuelas de magisterio los centros educativos donde podamos encontrar a graduados con el perfil propuesto. Como hemos creído demostrar en un capítulo anterior de esta tesis, los alumnos de estas escuelas no están en su mayoría cualificados para impartir este tipo de enseñanza instrumental cuando finalizan sus estudios. Por si fuera poco, los programas para la enseñanza musical que han existido en las escuelas de magisterio han perdido contenidos con la reforma educativa que implantó la LOE en 2006 y están muy lejos de ofrecer la formación necesaria para impartir este tipo de enseñanza.

Los conservatorios superiores deberían ser, a nuestro entender, los centros de formación de este tipo de profesorado creando para ello especialidades instrumentales encaminadas a la enseñanza y no sólo a la interpretación. Resulta paradójico que un alto porcentaje de los titulados en los conservatorios se dedique a la docencia y que, sin embargo, los planes de estudio de estos centros no den importancia a este hecho a la hora de establecer objetivos y contenidos.

La otra opción universitaria podría ser el *Grado en Historia y Ciencias de la música* pero como hemos señalado en un capítulo anterior tampoco este grado está orientado hacia la docencia como ocurre en otros países sino hacia otras salidas profesionales como son la musicografía, la crítica musical, etc.

Hoy por hoy y a falta de una reforma educativa seria que conceda a la música y a su enseñanza la importancia que consideramos que debe tener sería más realista la opción de crear cursos y seminarios del estilo de los que se ofrecen en el Reino Unido con el programa *Continuous Professional Development* anteriormente citado o los seminarios ofrecidos por empresas privadas

como Yamaha para su programa *Yamaha ClassBand*⁴⁶⁹, también mencionados en esta tesis. Estos seminarios irían dirigidos a instrumentistas con una formación mínima correspondiente al grado profesional.

Los requisitos que acabamos de mencionar son los que debe poseer un profesor que se encargue de impartir él solo una *clase de cuerda* mixta y curricular. Como puede suceder que este no sea siempre el caso consideraremos a continuación los requisitos de profesorado necesario para estas clases y su cualificación idónea en base a cuatro factores:

- Variedad instrumental de la clase.
- Número de alumnos.
- Edad de los alumnos.
- Grado o curso de enseñanza instrumental.

En cuanto a la variedad instrumental, aunque un profesor suficientemente preparado puede atender a los cuatro tipos de instrumento, es más eficaz un trabajo en equipo de al menos dos profesores: uno de ellos especializado en violín y viola y otro que se haga cargo de los cellos y los contrabajos. Esto permite la realización de ensayos parciales en los que se pueden abordar problemas más específicos de cada instrumento. Hoy en día no resulta fácil encontrar profesores que controlen los cuatro instrumentos y la causa es evidente: no ha existido una demanda real por este tipo de enseñanza ni tampoco existe, como hemos mencionado, una enseñanza superior especializada al respecto.

En cuanto al ratio profesor/número de alumnos, Cooper (2004) considera que el ratio máximo es 1/20. Nuestra experiencia educativa nos lleva a pensar que este ratio máximo que plantea Cooper está muy lejos del ratio ideal que creemos que no debe sobrepasar los diez alumnos por profesor, aunque podemos hacer ciertas matizaciones a este respecto: en primer lugar este ratio ideal debe aumentar o disminuir de forma inversamente proporcional a la edad de los alumnos ya que los alumnos de más corta edad necesitan un trato más

⁴⁶⁹ Esta última opción de encontrar una empresa privada como Yamaha que financie la formación resulta menos viable en el caso de los instrumentos de cuerda ya que estos no producen tantos beneficios a la empresa fabricante como los mucho más caros instrumentos de viento.

personalizado que los mayores; en segundo lugar un curso para principiantes requiere también más atención para cada alumno por parte del profesor ya que las correcciones posturales, de movimientos, de sujeción de arco y de instrumento son mucho más frecuentes y necesarias en las primeras fases de aprendizaje.

Por todo esto, y si no contamos con excesivas limitaciones de presupuesto, nuestro modelo de *clase de cuerda* ideal para un grupo mixto de aproximadamente 20 alumnos contaría con:

- 2 profesores de cuerda. Uno de ellos especializado en violín/viola y el otro en cello/contrabajo.
- 1 pianista acompañante.

La figura del pianista acompañante es a nuestro entender esencial para nuestra propuesta de *clase de cuerda* porque consideramos que todo lo que se hace en ella, aunque sean ejercicios puramente técnicos o movimientos físicos preparatorios o de calentamiento, debe realizarse de manera musical. Muchos de los alumnos que participan en estas clases, sobre todo en los cursos de iniciación, no son vocacionales ni están dispuestos a practicar en casa por lo que la clase no sirve solamente para que el profesor les corrija y les indique lo que deben estudiar en casa, sino que posiblemente sea el único momento en el que practicarán gracias al aliciente que supone hacer música en grupo. Por lo tanto consideramos fundamental que las clases sean musicales y que lo que se haga en ellas sea fundamentalmente música. En este sentido la figura del pianista acompañante es de un valor incalculable ya que el acompañamiento de piano ayuda a que la clase toque junta siguiendo un pulso uniforme, ayuda a la afinación, enriquece la música al aportar elementos armónicos (la mayoría de las piezas en los cursos de iniciación son al unísono o a la octava), aporta ritmo para realizar ejercicios como las imitaciones o las escalas.

Y no cualquier pianista es apto para esta función por buen intérprete que sea. Además de controlar la técnica pianística como es obvio, debe poseer otras cualidades que no siempre se enseñan en los conservatorios donde muchas veces se encamina al alumno exclusivamente hacia una carrera de solista que no siempre es posible y que a lo mejor ni siquiera es deseable. Entre estas

cualidades destacaremos.

- Capacidad de lectura a primera vista.
- Capacidad de improvisación.
- Capacidad de armonizar de oído.
- Conocimiento de un amplio repertorio estilístico.

Por otra parte es normal que el pianista después de algún curso acompañando a grupos de cuerda acabe siendo un ayudante eficaz y acabe involucrándose incluso en asuntos específicos de la cuerda. Unas clases individuales del profesor de instrumento al pianista acompañante son beneficiosas para ambos y para los alumnos.

A falta de este acompañante ideal, el profesor de instrumento puede desempeñar esta función aunque esto impide que mientras acompaña al piano pueda acercarse a los alumnos para corregir posturas y movimientos y para detectar problemas de afinación o de sonido.

También puede ser muy eficaz la ayuda del profesor de clase. Es normal, o al menos debería serlo, que este profesor encargado de las clases generales de música tenga conocimientos de piano. Además de esto, su experiencia en el trabajo con grupos puede resultar muy útil al profesor especialista que provenga del terreno de las clases individuales. Al igual que en el caso del pianista acompañante es frecuente que el profesor de aula colaborador acabe teniendo conocimientos básicos de cuerda, lo que además de ampliar sus horizontes profesionales, supondrá una gran ayuda para el desarrollo de las clases.

También se puede dar el caso de que alumnos que estudian piano puedan realizar acompañamientos en estas clases de cuerda lo que resulta útil para el profesor y muy beneficioso para una formación más completa de estos alumnos. Muchos de los métodos diseñados para estas clases contienen acompañamientos de piano muy sencillos escritos precisamente para que puedan realizarlos con éxito profesores que no son pianistas o alumnos.

Otra opción a considerar para suplir de alguna manera la falta de un pianista es recurrir a las nuevas tecnologías, que aunque no pueden competir en eficacia con un pianista bien entrenado que se adapte en cualquier momento a

las distintas circunstancias y a las nuevas ideas y experimentos que se pueden plantear en una clase, sí pueden ser una herramienta eficaz para desarrollar diferentes aspectos del currículo. Es por esto, entre otras razones, por lo que consideramos interesante desarrollar más este tema y lo haremos en el siguiente apartado.

La *clase de cuerda* en la práctica. Las nuevas tecnologías aplicadas a la *clase de cuerda*.

Las nuevas tecnologías ofrecen al profesor y al alumno cada vez más herramientas útiles para la enseñanza, para el aprendizaje musical en general, para las clases de cuerda en particular y para la práctica individual. Aparte de su evidente utilidad, conviene tener también en cuenta que la actual generación de estudiantes está absolutamente familiarizada y cada vez más acostumbrada a recibir información a través de los medios digitales y que algunas herramientas tradicionales como un lector de CDs o una pizarra tradicional, además de ofrecer prestaciones más limitadas, pueden parecer a los alumnos aburridas y anticuadas. Algunos de los métodos para la *clase de cuerda* más actuales se han puesto al día tecnológicamente e incluyen soporte informático.

Cada día aparecen en internet nuevos programas y nuevas aplicaciones dedicados a la música y en concreto a la enseñanza musical por lo que es absolutamente aconsejable la búsqueda en la red para estar al día. No obstante enumeramos a continuación algunas de estas herramientas agrupadas en distintos géneros.

1. EDITORES DE PARTITURAS.

Podemos encontrar una amplia gama de editores que va desde los más complejos y completos que permiten una edición a nivel profesional, hasta otros más sencillos, pero no por eso menos válidos para la clase. En su página web www.musikawa.es/los-20-mejores-editores-de-partituras, Antonio Calvillo hace una descripción de los siguientes editores de partituras:

- Para Macintosh y Windows: *Sibelius, Finale, Encore, Graphire Music Press, Encore, Overture, Smart Score, Brahms*.
- Para Macintosh: *NoteAbilityPro*.
- Para Windows: *Note Worthy, Capella, Mozart, Wolfgang*.
- Para Windows, Mac y Linus: *Harmony Assistance, Musescore, Denemo*.
- Para Linus: *Rosegarden, NoteEdit*.

Estos editores permiten escribir y escuchar posteriormente lo que se ha escrito. Pueden ser muy útiles en la *clase de cuerda* para distintos propósitos y por diversas razones:

- Para componer.
- Para proponer motivos melódicos para una improvisación.
- Favorecen la lectura musical ya que permiten leer una partitura siguiendo el cursor y además en muchos de ellos se puede incluir el nombre de la nota dentro de la figura lo que puede resultar muy útil para los principiantes.
- Permiten hacer arreglos instrumentales.
- Pueden servir de pizarra para explicar signos musicales, acordes, estructuras, formas, etc.

Algunos métodos para la *clase de cuerda* incluyen dentro de su software de apoyo, editores sencillos de partituras como el *Music Writer Touch* de IPS⁴⁷⁰.

2. SECUENCIADORES DE SONIDO.

Permiten crear y reproducir eventos musicales empleando sonidos procedentes de fuentes analógicas (grabación audio) o de fuentes digitales (*MI-DI*⁴⁷¹). Aparte de permitirnos grabar en diferentes pistas eventos musicales que se producen en la clase, mezclarlos y masterizarlos son una buena herramienta para crear acompañamientos musicales cuando no se dispone de pianista en

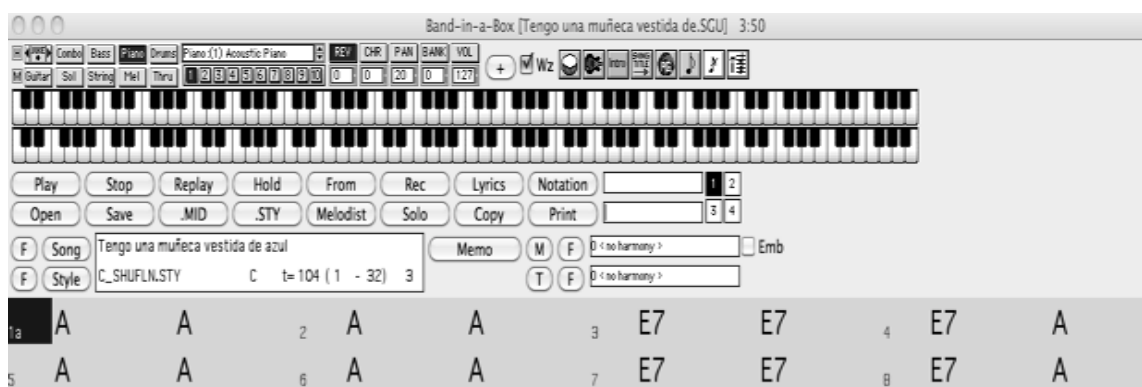
⁴⁷⁰ *Interactive Practice Studio*.

⁴⁷¹ Musical Interface Digital Instrument.

clase. Existen muchos en el mercado, algunos muy completos y complejos como *Logic* (Mac), *Cubase* o *Protools* (Mac/PC). Otros más sencillos aunque muy efectivos como *GarageBand* que aparece de serie en los ordenadores *Macintosh*. La mayoría de los secuenciadores permiten además editar la partitura aunque para esto es más aconsejable el uso de programas de edición especializados como los citados anteriormente ya que ofrecen más posibilidades al respecto.

De especial utilidad por su simpleza de manejo es el programa *Band in a Box* (PC y Mac). Este programa permite crear acompañamientos muy fácilmente con sólo introducir el cifrado de los acordes. Se puede elegir el ritmo, el *tempo*, el estilo, la instrumentación y la fuente de sonido (MIDI, audio o ambos). En la *clase de cuerda* puede resultar muy útil para crear acompañamientos variados para las escalas, para las canciones a partir de sus cifrados armónicos que podemos encontrar con facilidad en internet, para las progresiones armónicas, para las improvisaciones o para los ejercicios con ecos.

En el siguiente ejemplo hemos creado el acompañamiento para *Tengo una muñeca vestida de azul* que es una de las canciones de nuestro repertorio. Hemos elegido un *tempo* de negra= 104 que podemos modificar a nuestro antojo y un estilo de acompañamiento pop/rock con *shuffle* con una instrumentación de batería, bajo, piano, guitarra eléctrica y guitarra acústica. El estilo y la instrumentación también son modificables de forma inmediata pudiendo seleccionarlos de una amplísima lista que incluye cientos de ellos. La siguiente pantalla refleja el arreglo que hemos hecho usando el programa *Band in a Box*:



Algunos de los métodos que analizamos en los apéndices incluyen *software* para realizar grabaciones. El *IPS* (Interactive Practice Studio) o *Smart Music Studio* es un ejemplo de este tipo de *software* interactivo. Una suscripción en internet en la página <http://www.smartmusic.com> permite a profesores y alumnos acceder a una colección más de 30.000 títulos y 50.000 ejercicios de todos los niveles para instrumentos de cuerda (incluye piezas de métodos como *Suzuki*, *Essential Elements 2000* o *String Basics*), para banda y para voz. Al grabar la interpretación sobre el playback aparecen escritos en otro color los errores cometidos lo que puede resultar útil cuando el alumno practica la pieza en casa. Se puede modificar el *tempo* de los acompañamientos. El profesor puede introducir indicaciones para sus alumnos. El programa además evalúa la interpretación y esta evaluación puede ser enviada al profesor.

El programa *Speedshifter* creado por la ABRSM y que se puede descargar de la red gratuitamente en su versión para ordenador de mesa⁴⁷² permite variar los *tempi* de los acompañamientos musicales para adaptarlos al nivel de los alumnos.

3. ENTRENAMIENTO AUDITIVO.

Existen diferentes programas para entrenamiento auditivo. Citamos algunos de ellos:

- El programa *Auralia*, de la serie educativa de *Sibelius* contiene cientos de ejercicios clasificados en cinco tipos: Intervalos y escalas, acordes, ritmos, armonía y formas musicales, afinación y melodía.
- *Aural Test Training* de *e-musicmaestro*: ejercicios de entrenamiento auditivo que coinciden con los que plantea la ABRSM para sus exámenes. Se dividen en 8 grados. Descargable en <http://e-musicmaestro.com/auraltests>.
- *Auralbook de Playnote*. Es un programa diseñado para libro electrónico, iPad o iPhone. Es interactivo y contiene alrededor de 200 ejercicios para preparar las pruebas de entrenamiento auditivo de los programas de la ABRSM,

⁴⁷² También se puede descargar pagando, la versión para *smartphone*.

entre otras entidades examinadoras. Se puede descargar en:

www.playnote.com/auralbook.html.

- *ABRSM Aural Trainer*. Igual que los programas anteriores, incluye preparación para los grados 1 al 5 dentro del entorno de Apple.
- *EarMaster Pro* para Mac y PC. Contiene más de 2000 ejercicios de lectura a vista, entrenamiento auditivo y entrenamiento rítmico. Estos ejercicios pueden ser guiados y evaluados por un tutor virtual y pueden personalizarse. Incluye como contenidos específicos: comparación e identificación de intervalos, entonación interválica, identificación e inversión de acordes, progresiones armónicas, identificación de escalas, lectura rítmica, imitación rítmica, dictado rítmico, corrección rítmica y dictado melódico. Existe una versión de prueba que se descarga de forma gratuita.

Además de los programas citados, si introducimos en el buscador de internet palabras como *ear training*, *pitch training* o *aural training*, encontraremos muchas ofertas de *software*, muchas de ellas gratuitas, que incluyen juegos y ejercicios que pueden ser útiles en la clase para cubrir el contenido curricular de entrenamiento auditivo.

4. TEORÍA DE LA MÚSICA.

Musition, de la serie educativa de *Sibelius* es un programa interactivo de teoría de la música con 34 temas que cubren desde el nivel inicial al avanzado.

5. REPERTORIO MUSICAL.

Internet permite el acceso a un repertorio musical casi ilimitado que abarca todas las épocas, géneros, estilos, compositores, versiones, etc. Todo este material nos permite ilustrar con ejemplos musicales todos los contenidos curriculares de la *clase de cuerda*. En *YouTube* encontramos infinidad de ejemplos audiovisuales que son muy atractivos para los alumnos que generalmente no tienen costumbre de sentarse a escuchar música. Otras páginas como *Spotify* nos permiten acceder gratuitamente y de forma legal a un repertorio amplí-

simo de música. *iTunes* nos ofrece la posibilidad de descargar pagando cualquier música que exista en el mercado.

La *clase de cuerda* en la práctica. El aula.

Además de unas obviamente necesarias condiciones adecuadas de iluminación, de limpieza, de espacio y acústicas, los siguientes elementos son también necesarios para impartir las clases de cuerda:

- Atriles: en la selección de los mismos hay que tener en cuenta varios factores. Uno de ellos es la durabilidad. Algunos de los más baratos que se ofrecen en el mercado tienen una esperanza de vida corta y no resultan rentables a medio y largo plazo. Uno de los elementos que acorta su tiempo de uso es la existencia de partes plásticas en los lugares de inserción de los tornillos. Otro factor a tener en cuenta es que deben tener una superficie que impida que se caigan las partituras y que permita escribir encima. También es recomendable que tengan una bandeja para depositar objetos como el lápiz, la goma de borrar o el arco. Por estas razones los tradicionales atriles totalmente plegables no son los más apropiados para este tipo de clase. Para compensar las desventajas de movilidad de este tipo de atriles frente a los más pequeños plegables, existen en el mercado unos carros con ruedas donde se pueden almacenar y transportar con facilidad.
- Sillas. Su altura y forma debe ser la adecuada para que los alumnos puedan adoptar una posición sentada correcta. En el transcurso de la *clase de cuerda* es conveniente alternar la posición erguida con la sentada, intentando que ambas sean lo más parecidas posible es decir, manteniendo la espalda recta, sin apoyarla en el respaldo de la silla y con toda la planta del pie apoyada en el suelo. Emplearemos la posición erguida al tocar de memoria, en los ecos y en las escalas y la posición sentada durante las explicaciones y la lectura de notas.
- Equipo de sonido. Resulta fundamental para las audiciones y para los acompañamientos musicales cuando no hay pianista.
- Instrumentos del colegio revisados y accesorios: cuerdas, almohadillas,

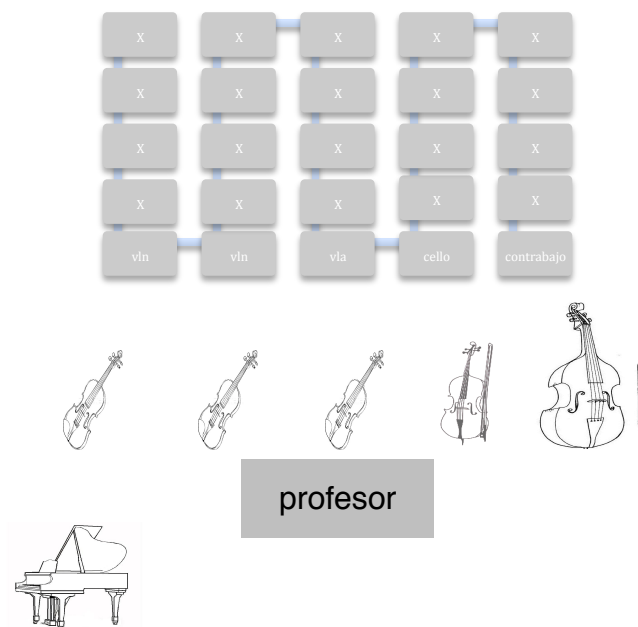
resina. Es importante tener una provisión de instrumentos para que aquellos alumnos que los han olvidado en casa no pierdan la clase.

- Piano bien afinado o teclado eléctrico.
- Armarios y taquillas para guardar los instrumentos. El transporte desde otras aulas implica pérdida de tiempo y riesgo de accidente para los instrumentos más voluminosos como son los cellos y los contrabajos. Los alumnos con instrumentos de cierto valor necesitan taquillas que se puedan cerrar para evitar golpes, sustracciones o simplemente el uso inapropiado por parte de otros alumnos.
- Estantes para las partituras.
- Pizarra interactiva o pantalla y proyector en su defecto. Cada vez son más los programas y aplicaciones informáticos relacionados con la música: editores de partituras, estudios de grabación virtuales, ejercicios para desarrollar la musicalidad, etc.

Es frecuente que haya que compartir el espacio con la clase de música general. Esto tiene una parte positiva que es tener a nuestra disposición los instrumentos de percusión típicos de este tipo de clases que pueden añadir otro color a la orquesta en determinados momentos. Estos instrumentos suponen además un complemento rítmico pedagógico y una distensión para los alumnos de cuerda, muchas veces obsesionados por problemas de afinación, técnicos y posturales. Son instrumentos muy populares y siempre sobran candidatos que quieren "soltar" por un momento el violín para desfogarse con el bombo, los platillos o los timbales.

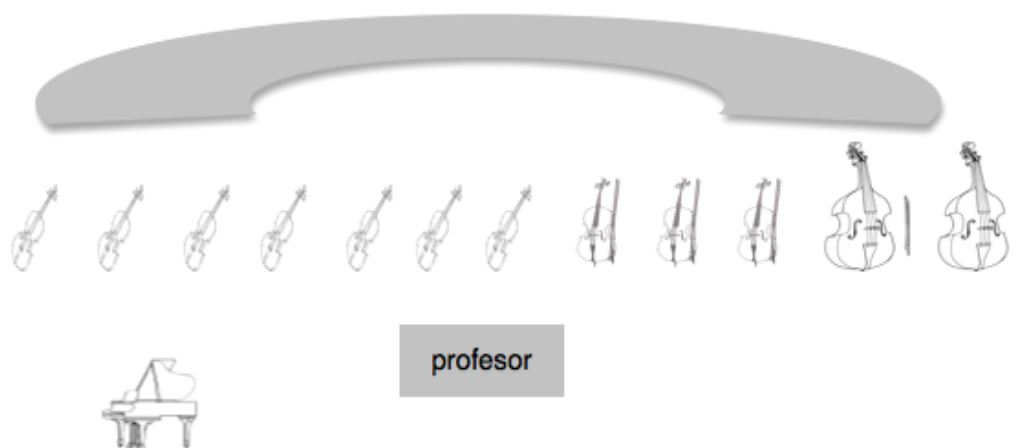
Dependiendo del tamaño del aula y del número de alumnos implicados podemos establecer dos tipos de disposición:

En columnas. Esta disposición la podremos emplear cuando no dispongamos de un aula especial para música y cuando contemos con un número grande de alumnos:



Debe haber espacio suficiente entre las columnas para que el profesor pase entre ellas y pueda observar y manipular a los alumnos.

Nosotros preferimos, si el número de alumnos no es muy elevado y si el aula lo permite, la disposición en semicírculo en una sola fila que es la típica de la orquesta de cámara:



Esta disposición permite a todos los alumnos tener visión del profesor y evita la distinción jerárquica entre primer, segundo, tercer atril, etc. Además, al estar todos los alumnos en frente del profesor, este tiene un mejor control visual de los mismos lo que facilita las correcciones y ayuda a mantener la disciplina en clase.

Si el tamaño del aula lo permite se puede hacer ocasionalmente una dis-

tribución flexible de la clase en grupos más pequeños –alrededor de cuatro alumnos– en los que los mismos estudiantes se ayudan para conseguir un objetivo concreto. Por ejemplo, uno de ellos enseña a los otros una melodía o una escala que ya controla. Este tipo de aprendizaje cooperativo resulta muy efectivo y sirve a la vez de motivación a los alumnos más avanzados.

Si la clase es impartida por más de un profesor resulta muy útil disponer de otra aula para poder realizar eventualmente ensayos por secciones.

Hasta aquí hemos hablado de las condiciones ideales, pero nuestra experiencia nos ha demostrado que la realidad no es siempre así y muy a menudo nos encontramos con espacios que no son apropiados. Rara vez la dirección del centro y los profesores que no son de música conocen y entienden los requisitos específicos de la enseñanza musical instrumental⁴⁷³. Conviene plantear las reivindicaciones de espacios más idóneos justificándolas por el impacto negativo en la calidad de la enseñanza que tiene el uso de lugares inapropiados.

ASTA et al. (1988) consideran degradante para la profesión enseñar en ciertas condiciones y ponen como ejemplo de esto ensayar en el comedor del colegio empleando una cortina de separación⁴⁷⁴.

Cooper (2004) presenta algunos ejemplos en los que muestra planos de espacios de ensayo reales que cumplen los requisitos deseables para este tipo de clase. En los apéndices incluimos como muestra uno de ellos que pertenece a un High School en Ypsilante (Michigan).

⁴⁷³ En el año 2012 en el British Council School de Madrid se planteó la construcción de un auditorio y de nuevas aulas de música. Es un proyecto ambicioso y costoso que demuestra la importancia que esta institución concede a la enseñanza musical pero para el que incomprensiblemente no fuimos consultados los profesores de música del centro.

⁴⁷⁴ Visitando en Estados Unidos colegios donde se imparten este tipo de clases hemos encontrado toda la gama posible de espacios: desde aulas/auditorios perfectamente diseñados con equipamientos de luces para el escenario, sonido y gradas para el público, hasta gimnasios multiuso o comedores también multiuso.

La *clase de cuerda* en la práctica. Planificación y desarrollo de la clase.

Las siguientes variables condicionan el tipo de organización y de estrategias a seguir en la *clase de cuerda*:

- Contenidos y objetivos de la asignatura que dependerán del planteamiento curricular o extracurricular de la asignatura así como de las restantes variables que estamos enunciando.
- Edad de los alumnos.
- Número de alumnos por clase.
- Variedad instrumental.
- Número de profesores por clase.
- Nivel musical de los alumnos dependiente de los años que lleven participando en estos programas.
- Frecuencia semanal de las clases.
- Duración de las sesiones.
- Circunstancias socioculturales de los alumnos.

En este capítulo hemos propuesto un caso concreto de clase instrumental mixta adaptada al currículo de la Comunidad de Madrid; dirigida a un grupo de unos veinte alumnos de iniciación de 8 años de edad; impartida por dos profesores especialistas o un especialista y un profesor de aula con nociones básicas de cuerda y nivel medio de piano; con una frecuencia de dos sesiones semanales de un periodo lectivo de duración. En los siguientes epígrafes hablaremos de planificación de forma teórica y general y de una forma concreta enfocándola a nuestra propuesta metodológica.

La mayoría de los profesores y teóricos que han estudiado el tema coinciden en señalar que las características que distinguen este tipo de enseñanza de la más tradicional enseñanza individual obligan a planificarla de una manera especial. FMS habla de la necesidad de flexibilidad en la planificación dada la naturaleza diagnóstica de la enseñanza instrumental/ vocal:

Much instrumental / vocal teaching is, of course, of a diagnostic nature and thus requires a flexible approach. Indeed, the best-aid plans often have to

be adapted to meet unexpected circumstances or responses of pupils. The intuitive teacher will capitalise on changes to the original plan, note the outcomes and incorporate them into the plan for the next lesson. By keeping brief plans for each lesson, teachers are better placed to change the direction of the lesson and move into diagnostic mode. They are also well prepared for the next lesson, without having to check with pupils what was taught the previous week!⁴⁷⁵ (FMS, 2000,18).

Los factores a tener necesariamente en cuenta a la hora de planificar estas clases son:

- Contenidos curriculares de la asignatura.
- Objetivos para cada curso.
- Objetivos a corto plazo para cada sesión.
- Distribución del tiempo de clase para conseguir estos objetivos.
- Diseño de estrategias educativas adecuadas a la enseñanza en grupo para cumplir los objetivos.
- Elección o no de uno o varios textos o métodos de apoyo adecuados a los objetivos, contenidos y estrategias.
- Selección de un repertorio adecuado.
- Evaluación.

Algunos de estos factores como son los contenidos curriculares, los objetivos generales, las estrategias educativas relacionadas con cada contenido y la evaluación, han sido analizados anteriormente en este capítulo. Las propuestas de planificación que incluimos a continuación están basadas en las aportaciones escritas por profesores experimentados en este terreno y otras han sido extraídas de aquellas experiencias personales que nos han resultado exitosas.

⁴⁷⁵ *Gran parte de la enseñanza instrumental/vocal es, por supuesto de una naturaleza diagnóstica y por lo tanto requiere una aproximación flexible. De hecho, los mejores planes tienen a menudo que ser adaptados a circunstancias inesperadas o a respuestas de alumnos. El profesor intuitivo se aprovechará de estos cambios en el plan original, tomará nota de los resultados y los incorporará dentro del plan para la próxima lección. Manteniendo planes breves para cada lección, los profesores están mejor situados para cambiar la dirección de la lección y moverse dentro del modo diagnóstico. También estarán bien preparados para la siguiente clase, ¡sin tener que comprobar con los alumnos qué fue lo que se enseñó la semana anterior!*

Muchas de ellas son citadas por más de un autor con lo que no queda clara su autoría. Volvemos a insistir en que cuando se trabaja o se experimenta con medios, objetivos, y formación similares se llega en muchos casos a las mismas conclusiones. La ciencia y el arte están plagados de estos casos que se denomina *descubrimientos múltiples* y que nada tienen que ver con el plagio.

1. FRECUENCIA Y DURACIÓN DE LAS CLASES.

A la hora de planificar con realismo y eficacia los contenidos y objetivos para cada curso tenemos que tener obligatoriamente en cuenta el tiempo semanal del que vamos a disponer. Volviendo de nuevo al ejemplo de Estados Unidos podemos observar que los currículos varían enormemente a lo largo del país y esto se debe al hecho que señala Valcárcel de *que el gobierno de Estados Unidos no tiene un marco curricular conciso que regule las enseñanzas artísticas en los centros públicos y privados. Hay unas consideraciones sobre los mínimos exigibles y sobre el camino a seguir en una educación musical en general* (2012, 42).

Lo más normal, según Gillespie y Hamann (2009) es una frecuencia de dos o tres veces a la semana en periodos que van de veinte a cuarenta minutos para el nivel elemental. Para los niveles medios y avanzados es frecuente contar con cinco sesiones semanales en periodos de 45 o 50 minutos. Corbbet (1991) hace recomendaciones similares para los cursos de iniciación: dos o tres veces por semana con un mínimo de 45 minutos por clase. NAfME (1994) hace una propuesta parecida: un mínimo de dos veces por semana e idealmente tres veces en sesiones de 35 minutos como mínimo. Para estos autores –y en ello coincidimos plenamente– planificar las sesiones con la mayor frecuencia posible es crucial sobre todo en el primer año de enseñanza.

En esa línea ASTA et al.(1988) opinan que la *clase de cuerda* para los grados 4 y 5⁴⁷⁶ debería realizarse idealmente con una frecuencia de tres a cinco sesiones por semana aunque reconocen que esto es la excepción. Nosotros coincidimos con este criterio de que en la iniciación son más efectivas las cla-

⁴⁷⁶ Correspondientes a 3º y 4º de primaria.

ses cortas y frecuentes para poder consolidar, a base de repeticiones frecuentes, conceptos básicos y fundamentales que pueden olvidarse si transcurre mucho tiempo entre una lección y otra. Por desgracia, resulta más complicado para los centros escolares encajar en sus horarios estas clases frecuentes y cortas.

Basándonos en las posibilidades a este respecto que nos ofrece la Ley de Educación de la Comunidad de Madrid y que hemos analizado previamente en este capítulo, nosotros planteamos en nuestra propuesta dos sesiones semanales de un periodo lectivo de duración.

En la siguiente cita, FMS coincide con las recomendaciones de tiempo y frecuencia anteriores y plantea otras propuestas pedagógicas en las que propone la clase instrumental en grupo como alternativa o como complemento a la clase instrumental individual:

In order to encourage continuity and progression, and to help develop and maintain motivation, it is strongly urged that all pupils should attend two 'directed' sessions each week during term-time, all sessions lasting for a minimum of 30 minutes. Appropriate activities could include, for example: an instrumental lesson plus a teacher-supervised practice session; an instrumental lesson plus a band, jazz group or orchestra session; two large-group lessons⁴⁷⁷ (FMS, 2000, 10).

Estos autores, al igual que otros muchos entre los que nos incluimos, no consideran por tanto incompatibles la clase individual y la *clase de cuerda* sino que opinan que su complementariedad puede resultar beneficiosa. No todos los alumnos tienen la misma inquietud ni las mismas aptitudes para la música y por lo tanto aquellos más motivados y más dotados pueden aspirar a un avance más rápido y a enfrentarse a retos mayores que los programados para la *clase*

⁴⁷⁷ *Para fomentar la continuidad y la progresión, y para ayudar a desarrollar y mantener la motivación, es altamente recomendable que todos los alumnos asistan a dos sesiones dirigidas a la semana, sesiones que duren un mínimo de 30 minutos. Las actividades apropiadas pueden consistir en: una lección instrumental y una sesión de práctica supervisada por el profesor; una lección instrumental más una sesión de banda, grupo de jazz u orquesta; dos sesiones en grupo.*

*de cuerda*⁴⁷⁸. También se da el caso de alumnos motivados pero con menos aptitudes que solicitan el apoyo extra de unas clases individuales para seguir el ritmo general de la clase. Por otro lado es frecuente que haya alumnos que se presentan a exámenes externos de instrumento y que requieren una atención más individualizada. Nuestra experiencia personal nos ha demostrado que en general los alumnos que asisten exclusivamente a la *clase de cuerda* pueden alcanzar sin dificultad los objetivos requeridos para los cuatro primeros grados de los exámenes internacionalmente estandarizados de la *ABRSM*⁴⁷⁹ o del *Trinity College*⁴⁸⁰ sin necesidad de recibir lecciones individuales. A partir de grado 5 sí encontramos cada vez más necesario complementar las clases de cuerda en grupo con una clase individual semanal. Como hemos analizado en el capítulo dedicado a la enseñanza instrumental en los colegios de la Comunidad de Madrid, estas clases individuales se pueden impartir dentro del horario normal de colegio y para ello planteamos en su momento varias opciones: hacerlo en horario rotativo, en horas de patio o en horas asignadas por el centro a actividades deportivas o artísticas varias.

En el texto de FMS (2000) anteriormente citado hemos visto que se menciona el concepto de *teacher-supervised practice*⁴⁸¹. Este es un concepto nada habitual en nuestro país pero muy común en el Reino Unido. Estas prácticas supervisadas tienen una triple finalidad:

- Suplir la falta de estudio en casa de muchos de los alumnos, estableciendo para ello unos periodos dentro de su horario escolar normal.
- Ayudar al alumno a organizar esta práctica para hacerla más efectiva.

⁴⁷⁸ En el British Council School de Madrid se ha implantado recientemente en 2012 la clase de banda para dos cursos de primaria, de forma obligatoria y curricular. Después de un curso experimental que ha resultado un éxito, ha aumentado la matriculación en instrumentos de viento para las clases individuales que se imparten también en el mismo centro.

⁴⁷⁹ Associated Board of the Royal Schools of Music.

⁴⁸⁰ De hecho, al comienzo de este capítulo mostramos estadísticas comparativas de los resultados de los exámenes de la ABRSM de alumnos que recibían, unos enseñanza individualizada y otros enseñanza en grupo, siendo los resultados favorables para los segundos.

⁴⁸¹ Práctica supervisada por el profesor.

- Hacer posible que los alumnos que no tienen instrumento en casa puedan practicar en el colegio. P. ej. los que estudian contrabajo.

Una de las ventajas de la *clase de cuerda* es que se cumplen en ella los tres requisitos enumerados: el alumno no sólo aprende nuevas habilidades en clase sino que practica y refuerza las antiguas mediante la práctica revisada por el profesor; esta práctica es compartida por el alumno con la de sus compañeros de clase dentro de un entorno musical más atractivo que el de la habitación de casa.

2. PLAN DE CLASE.

Cada profesor debe establecer el plan de clase que mejor se adapte a la idiosincrasia de sus alumnos y que sea idóneo para la consecución de los objetivos propuestos. Dicho plan de clase debe de ser flexible para poder adaptarse a los imprevistos que sin duda van a ocurrir a lo largo de la sesión. No obstante muchos de los autores que citamos en este capítulo, basándose en sus experiencias previas, ofrecen sugerencias y modelos generales de planificación de la clase que pueden servir como modelo susceptible de ser personalizado por cada profesor.

Es indispensable una planificación previa más o menos detallada para cada sesión ya que el tiempo del que disponemos es muy limitado y debemos por tanto optimizarlo. A continuación resumimos en un cuadro nuestra propuesta de plan de clase que está pensada para organizar y desarrollar en el tiempo que dura cada sesión los contenidos propios de nuestra propuesta metodológica:

1º Afinación de los instrumentos.
2º ejercicios de calentamiento
3º Repaso-corrección.
4º Presentación de nuevo material.
5º Ensayo.
6º Lectura a primera vista / lectura rítmica.

7º Otros contenidos curriculares.
8º Evaluación, anuncios y comentarios.
9º Final de clase.

Esta organización del tiempo de clase puede y debe ser flexible y también hay que considerar que los contenidos no son compartimentos estancos sino que existe transversalidad entre ellos. Por ejemplo, la lectura a primera vista puede realizarse en la presentación del nuevo material, o prepararse individualmente y en silencio durante el periodo de afinación.

Pasamos a desarrollar a continuación nuestra propuesta de planificación para cada uno de estos contenidos. En cada apartado incluimos además aquellas sugerencias de otros autores que hemos encontrado en la revisión bibliográfica y que consideramos que pueden resultar de utilidad para la realización de la *clase de cuerda*.

2.1. Afinación de los instrumentos.

En nuestra revisión bibliográfica hemos encontrado distintos criterios sobre cuando debe el alumno empezar a afinar su propio instrumento. Para Gillespie y Hamann (2009) debe ser el profesor el que afine el instrumento hasta que el alumno sea capaz de sujetarlo correctamente, de producir sonidos aceptables y haya desarrollado la capacidad de discernir entre diferentes alturas de los sonidos. ASTA et al. (1988) consideran que los alumnos deben afinar su propio instrumento a partir del nivel *developing*⁴⁸² y FMS et al. (2000) a partir del programa 3 (grados 2-3). Corbett (1991) a partir del segundo curso afinando cada cuerda individualmente y a partir del tercer curso usando dobles cuerdas hasta afinar correctamente los intervalos de quinta justa. La ABRSM, por citar una referencia de examinadores oficiales, permite que el profesor afine el instrumento del alumno durante el examen hasta el grado 5 inclusive.

⁴⁸² Desarrollo. Es un nivel intermedio que va después de los dos primeros años del nivel básico.

Rolland y Johnson (1985) recomiendan que el alumno participe en la afinación de su instrumento desde el primer momento. Para ello, y con el violín en posición de tocar, hará *pizzicatos* de mano izquierda y el profesor moverá las clavijas preguntando si la nota está alta o baja. Este proceso que nos parece muy apropiado para una clase individual o para un grupo reducido de alumnos presenta el inconveniente de que requiere mucho tiempo cuando la clase es numerosa. Los mismos autores recomiendan afinar los violines y los contrabajos empleando como referencia los siguientes acordes del piano:



Para los cellos y las violas se añadiría la nota Do. Esta referencia armónica puede resultar útil para alumnos que cursan otros niveles más avanzados que el inicial.

Corbbet (1991) también destaca la importancia de que el alumno se involucre desde el principio en la afinación del instrumento y propone para ello un sistema en el que participa toda la clase:

1º Todos los alumnos afinan la cuerda de La.

2º Mientras unos mantienen sonando esta nota La otros afinan la cuerda de Re.

3º Todos afinan la cuerda de Re, y así sucesivamente. Este es un sistema que prepara la afinación empleando el intervalo de quinta justa y que no está al alcance de la mayoría de los alumnos de iniciación.

Anderson pone énfasis en la importancia del proceso de aprender a afinar el instrumento: *Remember, the technique of tuning your instrument must be practiced as you would practice any another technique* (1985,18).

Dillon et al. (1992b) recomiendan que sólo se afinen las cuerdas que se van a usar en cada sesión para ahorrar así tiempo. Nosotros discrepamos de esto por varios motivos: en primer lugar porque las cuerdas al aire, cuando están bien afinadas vibran por simpatía y son muy útiles para ayudar al alumno

a corregir la afinación y además mejoran la sonoridad del instrumento; en segundo lugar porque es muy frecuente que el alumno principiante toque sin querer la cuerda equivocada y debe acostumbrarse a reconocer de oído que la nota que ha tocado no es la correcta; y en tercer lugar porque pensamos que la planificación de una clase no debe ser tan estricta como para no permitir que los alumnos improvisen con otras cuerdas que no sean las programadas para esa sesión concreta.

En nuestra propuesta metodológica es el profesor el encargado de afinar los instrumentos en el nivel de principiantes. Debe afinar las cuatro cuerdas del instrumento por los motivos anteriormente expuestos. Se podrán emplear de forma esporádica estrategias como las citadas anteriormente pero no para conseguir que el alumno afine su instrumento sino a modo de proceso preparatorio para el futuro.

En cualquier caso la afinación debe ser rápida y ordenada. Los alumnos deben permanecer en silencio y para ello es conveniente que se acostumbren a realizar mientras tanto otras actividades como pueden ser las siguientes:

- Ordenar y tener dispuestas las partituras que se van a interpretar.
- Dar resina al arco.
- Practicar digitaciones de pasajes difíciles sin tocar con el arco.
- Leer la partitura sin tocar.

En las clases para principiantes el profesor puede aprovechar el momento en el que afina el instrumento a cada alumno para comprobar y corregir rápidamente la colocación del mismo, la sujeción del arco o la forma y colocación de la mano izquierda.

El uso de afinadores digitales es recomendable aunque al principio es necesaria una estrecha supervisión por parte del profesor ya que su empleo no es del todo sencillo. Estos afinadores deben indicar no sólo el nombre de la nota sino también el número de la octava para evitar roturas de cuerdas. Los afinadores de contacto permiten afinar el instrumento aunque no haya silencio en clase.

En resumen: en este primer o primeros cursos de iniciación es el profe-

sor el que afina los instrumentos procurando emplear el menor tiempo posible, obteniendo utilidades extras de este proceso y sensibilizando a los alumnos sobre como obtener por ellos mismos en el futuro una correcta afinación de su instrumento.

2.2. Ejercicios de calentamiento.

En la revisión bibliográfica sobre este tema encontramos algunas opiniones como la de Cooper (2004) que se muestra reacio al calentamiento individual en las clases de principiantes para evitar el caos sonoro y para asegurarse de que sólo se empleen los procedimientos y las técnicas adecuadas. Nosotros también somos partidarios para este nivel de iniciación de que el calentamiento se realice en grupo y no sólo por evitar el caos sino también porque es más musical y más enriquecedor.

En este sentido FMS recomienda: *using enjoyable and relevant warm-up exercises*⁴⁸³ (2000, 23).

Nuestra propuesta metodológica incluye un periodo de calentamiento dentro del plan de clase y lo planteamos de forma colectiva como acabamos de expresar. Este periodo de calentamiento inicial permite al profesor desarrollar su creatividad proponiendo actividades nuevas y variadas. Creemos que, aunque es importante y necesaria una planificación de cada sesión y mantener un orden en cuanto a las actividades que en ella se realizan, en lo posible cada clase debe aportar algún factor sorpresa, alguna actividad completamente nueva que mantenga el interés de los alumnos y este periodo puede ser un buen momento para ello.

Podemos incluir en él actividades como las siguientes:

- Estiramientos físicos y ejercicios de respiración⁴⁸⁴.
- Calistenias⁴⁸⁵.

⁴⁸³ El uso de ejercicios de calentamiento divertidos y relevantes.

⁴⁸⁴ De ello hemos hablado con detalle en el apartado de contenidos referente a la posición corporal.

- Ecos:
 - Con *pizzicatos*.
 - Con cuerdas al aire aplicando distintas células rítmicas y cambios de cuerda.
 - Con digitaciones sencillas.
- Escalas y arpeggios: aplicando diferentes ritmos y golpes de arco.
- Cantar.
- Ejercicios de afinación, empaste, sonido y equilibrio sonoro entre las voces. Para estos ejercicios podemos crear una progresión de acordes como la siguiente y experimentar con distintas dinámicas y articulaciones intentando mantener el equilibrio entre las voces:

The image shows a musical score for four string instruments: Violín I, Violín II, Viola, and Cello y contrabajo. The music is written in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The Viola part includes fingerings: I, IV, V, I.

Todos estos ejercicios los plantearemos como rutinas para centrar la atención de los alumno en la escucha y en la interpretación sin que tengan que distraerse con la lectura musical.

El tiempo dedicado al calentamiento y la manera como se emplea éste varía con la madurez de la orquesta. Se necesita más tiempo en las clases de principiantes. En los niveles medio y avanzado se debe tender a que los alumnos sean independientes y a que sean capaces de afinar y calentar por su

⁴⁸⁵ Conjunto de ejercicios que conducen al desarrollo de la agilidad y de la fuerza física. (diccionario de la R.A.E.). Nos referimos a aquellos ejercicios físicos que preparan los movimientos que se efectúan al tocar los instrumentos de cuerda. De esto hablamos con detalle en el apartado de contenidos referente a la formación de la mano derecha.

cuenta. Aún así no está de más que se les indique en la pizarra con qué escala, pasaje u otra habilidad deben calentar al principio de cada clase.

2.3. Repaso-corrección.

Es muy necesario –sobre todo en las clases para principiantes– que el alumno afiance los conocimientos adquiridos antes de presentarle otros conceptos o destrezas nuevos o más complejos. Por eso es muy importante esta sección de la *clase de cuerda*.

El repaso generalmente implica nuevos ajustes y correcciones. Cuando se trata de repasar una obra concreta no es necesario leerla de arriba abajo ya que esto supone una pérdida de tiempo. Es mejor centrarse en los pasajes conflictivos. Para ello hay que detectarlos, analizar el problema y ofrecer soluciones y para ello nosotros adoptamos en nuestra propuesta metodológica la estrategia que proponen Gillespie y Hamann (2009). Dichos autores recomiendan lo que ellos denominan *directive feedback loop*⁴⁸⁶. Es una estrategia a aplicar en cuatro pasos:

- 1º Dar una directriz específica como por ejemplo "tocar compases 3 y 4 prestando atención a la corchea con puntillo". El profesor puede ejemplificar cómo hacerlo correctamente.
- 2º Los alumnos tocan.
- 3º Evaluación de la interpretación y realimentación dando otra directiva con otro modelo si es necesario.
- 4º Continuar el proceso de perfeccionamiento según el tiempo de que dispongamos.

Para evitar perder el tiempo de manera innecesaria y para permitir a los alumnos que disfruten con la interpretación musical no es conveniente detener una interpretación cuando se detectan errores que son claramente accidentales. Tampoco las respuestas y correcciones verbales son siempre necesarias y muchas veces es mejor ofrecer la solución al problema mediante el ejemplo

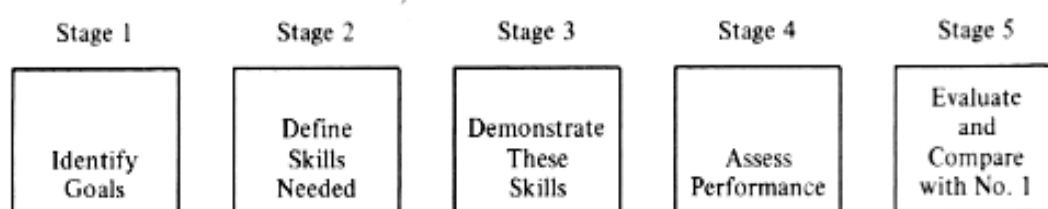
⁴⁸⁶ Bucle de retroalimentación directiva.

visual y auditivo por parte del profesor.

2.4. Presentación de nuevo material.

Nuestra revisión bibliográfica incluye los métodos para la *clase de cuerda* que se ofrecen en el mercado⁴⁸⁷. Estos métodos generalmente han sido escritos por profesores experimentados y pueden servir de orientación sobre cual o cuales pueden ser las progresiones eficaces en la presentación de nuevos conceptos y habilidades. Nuestra propuesta metodológica está también basada en la experimentación y creemos que por lo tanto puede ser útil a este respecto. No obstante, cada profesor debe organizar la presentación del nuevo material en el orden y al ritmo que crea más conveniente y que mejor se ajuste a sus alumnos y a sus planteamientos educativos aunque pueda servirse como ayuda de estos métodos ya que ofrecen muchas referencias que han funcionado con éxito. El tiempo dedicado a cada materia es decisión de cada profesor y dependerá de cómo progresa cada clase dependiendo de los factores ya citados: edad, frecuencia de las clases, conocimientos previos, etc.

En cuanto al proceso de presentación al alumno de nuevos materiales musicales, Rolland y Johnson no creen necesarios los esquemas elaborados sobre el papel y son partidarios de una rápida valoración mental que incluya:



(Rolland y Johnson, 1985, vii)⁴⁸⁸

Como vemos es un proceso similar al *directive feedback loop* citado anteriormente.

⁴⁸⁷ Estos métodos son analizados en la sección de apéndices.

⁴⁸⁸ Etapa1: Identificar los objetivos; 2: definir las habilidades necesarias; 3: demostrar esas habilidades; 4: valoración de la interpretación; 5: Evaluación y comparación con la etapa 1.

En general y si se trata de un nuevo elemento o ejercicio de técnica, estamos de acuerdo con FMS cuando opina que *Practice is more effective when technical skills are directly related to 'real' music*⁴⁸⁹ (2000, 25). Aunque esta afirmación se puede ver desde dos puntos de vista diferentes aunque complementarios: hay que diseñar ejercicios basados en las dificultades que aparecen en las piezas que se están interpretando y también podemos entender que cualquier ejercicio es susceptible de convertirse en algo musical mediante un acompañamiento apropiados o/y buscando una interpretación expresiva. En la sección de este capítulo dedicada a los contenidos curriculares hemos visto ejemplos de esto último.

En nuestra propuesta metodológica y al referirnos a la introducción de habilidades o conceptos nuevos debemos recordar que existen diferentes formas de asimilar la información por parte de los alumnos y que, por lo tanto, el profesor debe contar con un repertorio lo más amplio posible de estrategias. Estas estrategias las podrá obtener consultando diferentes fuentes como son los métodos para la *clase de cuerda*, los métodos para la clase individual de instrumento, su propia experiencia personal, la experiencia de otros colegas, etc.

La secuencia de pasos a seguir que nosotros planteamos al presentar un material musical nuevo es la siguiente:

- Interpretación por parte de los alumnos de la pieza o el ejercicio, ayudados por el profesor y sin interrupción aunque se cometan errores.
- Detectar la dificultad.
- Analizar el problema.
- Ofrecer soluciones.
- Los alumnos tocan de nuevo.
- Evaluación de la segunda interpretación.
- Ofrecer nuevas soluciones al problema cuando sea necesario.

Este proceso no tiene porqué ser siempre exactamente así. El profesor

⁴⁸⁹ *La práctica es más efectiva cuando las habilidades técnicas están directamente relacionadas con la música real.*

que por experiencia conoce de antemano donde está el problema puede optar por ofrecer la solución antes de que los alumnos toquen por primera vez el pasaje. Las dos opciones son válidas aunque nosotros nos decantamos por que el alumno se encuentre con la nueva dificultad sin más preparación previa que la base de conocimiento que ha ido adquiriendo en clases anteriores. A nuestro modo de ver esta opción presenta varias ventajas:

- Se puede aprovechar el pasaje como ejercicio de lectura a primera vista.
- No se pierde la emoción por parte del alumno del descubrimiento de algo nuevo. Por este motivo, y si estamos hablando de una pieza musical nueva y no de un ejercicio, creemos que la audición de la misma no debe preceder al primer intento de interpretación.
- Puede ofrecer al profesor información valiosa sobre las fortalezas y debilidades de cada alumno.

2.5. Ensayo.

En esta parte de la sesión se ensayan las piezas que ya se han explicado y trabajado con anterioridad. Esta sección de la clase va teniendo más importancia y duración según avanza el curso y con la proximidad de los conciertos. Los problemas más comunes que pueden surgir en los ensayos los podemos clasificar de forma general dentro de los siguientes apartados:

- Afinación.
- Sonido.
- Expresión.
- Dinámicas.
- Articulaciones.
- Problemas rítmicos.
- Precisión en las entradas
- Inestabilidad en el tempo.
- Balance sonoro.
- Problemas de estilo.
- Fraseo.

- Precisión de conjunto.

2.6. *Lectura a primera vista/ lectura rítmica*⁴⁹⁰.

Como ya hemos mencionado con anterioridad, la lectura a primera vista es una habilidad muy importante a desarrollar. El instrumentista de cuerda, tanto profesional como aficionado, se va a encontrar en infinidad de ocasiones con la necesidad de dominar esta habilidad para poder disfrutar haciendo música en grupos improvisados. Esta sección de la clase se puede desarrollar de forma sistemática utilizando ejemplos adecuados a cada nivel como los que publica la ABRSM por poner un ejemplo. También se puede aprovechar el momento de presentar una pieza nueva y plantearlo como ejercicio de lectura a primera vista. El uso de pantallas interactivas o proyectores para el ordenador puede ser una buena herramienta para disponer de abundante material de lectura a primera vista sin necesidad de tener que estar haciendo y repartiendo fotocopias.

También se puede animar a los alumnos a que hagan sus propias composiciones que pueden ser utilizadas por el resto de la clase como ejercicios de lectura a primera vista.

2.7. *Otros contenidos curriculares.*

En esta sección de la *clase de cuerda* incluiremos y practicaremos otros contenidos curriculares que ya hemos mencionado anteriormente:

- Práctica de la lectoescritura.
- Historia de la música.
- Audiciones.
- Improvisación y composición.

Estos contenidos pueden tener un espacio propio o integrarse en alguna

⁴⁹⁰ Hemos hablado más extensamente de este tema en el apartado de lectura, escritura y teoría musical.

de las otras secciones de la clase cuando están relacionados con alguna materia que se esté tratando. Por ejemplo, asociando una interpretación de una obra con información sobre su autor, época, estilo, audición de otra obra suya, etc. También, por poner otro ejemplo de la transversalidad de los contenidos, podemos proponer una improvisación sobre una escala concreta que se esté aprendiendo.

2.8. Evaluación, anuncios y comentarios.

Reservaremos una parte del final de la clase para las siguientes actividades:

- Resumen de lo que se ha hecho durante la sesión.
- Valoración sobre el grado de consecución de los objetivos planteados para esa sesión.
- Planes para futuras clases.
- Planes de futuros conciertos.
- Anuncios y comentarios.

2.9. Final de clase.

Es muy recomendable terminar la sesión con una experiencia musical gratificante como puede ser la interpretación sin interrupción de una obra que ya esté funcionando bien. No debemos olvidar que la principal ventaja de estas clases de cuerda sobre la tradicional clase individual es precisamente la posibilidad de hacer música en grupo con todo lo que esto conlleva de motivación para los alumnos.

2.10. Otras secciones.

En la revisión bibliográfica encontramos autores que recomiendan una organización de la clase demasiado rigurosa a nuestro modo de entender e incluso hablan de distribuciones estandarizadas del tiempo dedicado a cada

sección.

FMS recomienda: *checking timings for different parts of practice and using time effectively*⁴⁹¹ (2000, 23). Nuestra experiencia nos ha permitido constatar que se pueden abordar los contenidos programados empleando distribuciones flexibles del tiempo. Es bueno y necesario que cada sesión aporte novedades no sólo en cuanto a contenido sino también en cuanto a actividades, procedimientos e incluso al orden de las actividades. En este sentido Fischbach y Frost (1997) proponen variar el plan de clase para que un apartado determinado no ocurra siempre a la misma hora.

Nuestra propuesta metodológica en cuanto al tema es la siguiente:

- Distribución flexible del tiempo.
- Variación ocasional del plan de clase.
- Introducción ocasional de las siguientes actividades:

Estudio supervisado en el que los alumnos aprenden cómo tienen que practicar en casa. Es importantísimo adquirir buenos hábitos de estudio ya que el aprendizaje instrumental se basa en la repetición de hábitos correctos. Estamos plenamente convencidos, al igual que la mayoría de los autores estudiados, que practicar repitiendo malos hábitos es realmente peor que no practicar en absoluto⁴⁹².

Simulación de conciertos. Es una preparación para futuras próximas actuaciones. Esta simulación es válida tanto para el grupo completo como para los grupos de cámara o para los solistas que presentan ante sus compañeros, por ejemplo, las piezas que están preparando para el examen o para una audición. Un objetivo importante de la formación de los alumnos de estas clases de cuerda es aprender a escuchar con atención, respeto y discernimiento a otros compañeros de clase. Cada interpretación puede ser enriquecedora para todos

⁴⁹¹ *Chequear la duración de las diferentes partes de la práctica y usar el tiempo de manera efectiva.*

⁴⁹² Cuando hablamos aquí de "practicar" nos referimos al estudio o a la repetición de pasajes conflictivos con intención de mejorar. No nos referimos en absoluto al hecho de tocar por placer sin plantearnos otros objetivos. Esto último siempre es beneficioso y recomendable.

ya que cada alumno aporta recursos expresivos propios. Debemos fomentar una audición crítica⁴⁹³ que permita hacer comentarios y sugerencias positivas a la interpretación de los demás. Para ello es importante descartar todos aquellos comentarios obvios sobre aspectos de los que el propio intérprete es consciente como "ha desafinado", "se ha equivocado en una nota", etc.

La *clase de cuerda* en la práctica. La primera clase.

Coincidimos con muchos de los autores estudiados, en la importancia de la primera clase y por lo tanto en la necesidad de prepararla a conciencia con antelación y por esa razón hemos querido incluir este pequeño subapartado donde presentamos algunas sugerencias propias y ajenas para la preparación de la misma.

Cooper (2004) recomienda preparar a conciencia esta primera clase. Aconseja no hablar mucho ya que los alumnos están ansiosos de tocar e insiste en que la experiencia debe de ser muy musical. Rolland es de la misma opinión cuando afirma que *The first lesson is of vital importance, as first impressions are long lasting*⁴⁹⁴ (1985a, vi).

Para NAfME (1994) la importancia de esta primera clase estriba, además de en todo lo anterior, en que sienta el precedente de lo que van a ser las demás.

Es muy normal que en esta primera sesión muchos alumnos se presenten sin instrumento y esto no debe ser impedimento para hacer de ella una experiencia musical. Hay que tener preparadas actividades como por ejemplo cantar, coger el pulso a una pieza musical, escuchar música de instrumentos de cuerda, nombrar y sonar las cuatro cuerdas de los instrumentos y hacer que

⁴⁹³ Hemos hablado más extensamente de este tema en el apartado dedicado específicamente a la audición crítica.

⁴⁹⁴ *La primera lección es de vital importancia ya que las primeras impresiones son muy duraderas.*

las reconozcan de oído como si fuera una adivinanza, hacer ecos rítmicos, enseñar las partes del instrumento y del arco, explicar cómo se guardan los instrumentos, etc.

Con los instrumentos que estén a nuestra disposición en esa primera sesión podemos enseñar a los alumnos un acompañamiento sencillo con cuerdas al aire y *pizzicatos* de una canción conocida como por ejemplo *Debajo de un botón*⁴⁹⁵.

The image shows a musical score for five instruments: Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo, and Piano. The music is in 4/4 time and the key signature has three sharps (F#, C#, G#). The Violín, Viola, and Violonchelo parts are marked with 'pizz.' (pizzicato) and play a simple melody of quarter notes. The Contrabajo part plays a bass line with quarter notes and rests. The Piano part provides harmonic support with chords and single notes, with specific chords labeled A, A, D, and A above the staff.

El hecho de poder tocar el primer día de clase una canción, por muy sencilla que sea, es una experiencia muy motivadora que desmiente el tópico tan extendido de que tienen que pasar años para poder hacer música con un instrumento de cuerda.

Repertorio musical para la *clase de cuerda*. Criterios de selección.

El repertorio para la *clase de cuerda* debe incluir piezas cuya dificultad sea progresiva y que estén pensadas para adquirir con ellas las habilidades

⁴⁹⁵ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

que se plantean como objetivos. La mayoría de las piezas incluidas en los volúmenes para el nivel inicial de los métodos que hemos analizado están escritas empleando una textura *homofónica* para posibilitar el aprendizaje inicial conjunto de los cuatro instrumentos. Nosotros empleamos también esta textura compositiva en muchos casos pero teniendo en cuenta que este repertorio, pedagógicamente útil y necesario, puede resultar monótono y que necesita ser complementado con otro extraído de otras fuentes. La elección del repertorio complementario debe ajustarse a cinco tipos de criterios:

- Calidad musical.

Cooper (2004) enumera los siguientes criterios para seleccionar música de calidad: vitalidad rítmica, originalidad, melodía lógica e inspirada, armonía consistente acorde con el estilo de la obra, artesanía, emoción, y que la obra haya resistido el paso del tiempo. Corbbet (1991) añade además que las piezas escogidas deben contener elementos de contraste sutiles, expresivos, originales y que deben ser interesantes para todos los instrumentos. La complejidad no tiene porqué ser un requisito para que una obra sea de calidad.

- Nivel de dificultad.

El grado de satisfacción que puedan llegar a conseguir los alumnos al tocar una obra dependerá en gran medida del nivel de calidad que puedan alcanzar en su interpretación. Por ello es muy importante la elección de obras adecuadas que no sobrepasen las capacidades técnicas y musicales de los estudiantes, como ya hemos planteado al principio de este apartado: dificultad progresiva y relación con las habilidades planteadas como objetivos. Autores como Corbbet (1991) opinan que hay que alternar piezas que sean fácilmente interpretables por el grupo con otras que requieran un mayor esfuerzo y con un tercer tipo de obras que supongan un desafío aunque estas últimas no se interpreten en concierto público.

Los aspectos técnicos fundamentales a tener en cuenta a la hora de elegir las obras son: posiciones, golpes de arco, complejidad rítmica, tonalidades y articulaciones. También hay que considerar que la duración de la obra sea apropiada a la capacidad de concentración del grupo.

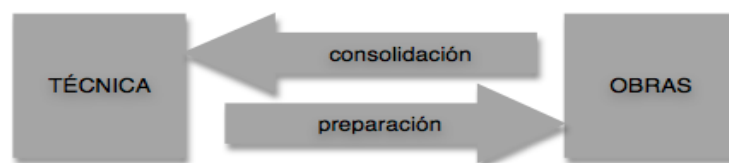
En Estados Unidos, país pionero en este tipo de enseñanza, existe un sistema de grados que indica qué piezas son apropiadas para cada nivel y que sirve para facilitar la búsqueda y la compra a través de catálogo, de repertorio de orquesta ad hoc. Este sistema ha sido diseñado por profesionales de la enseñanza y por las editoriales de música. Establece seis grados: el grado 1 corresponde a un grupo de alumnos que lleva un año de estudio; el grado 6 corresponde a una orquesta sobresaliente de High school o universitaria. Existen también algunas graduaciones que añaden la indicación 1/2 y que indican ciertas dificultades añadidas sobre un grado concreto. Estos grados miden la dificultad media por lo que una obra de grado 2 puede ser apropiada para los cellos pero ser de grado 4 para los violines. Hay obras de un mismo grado que pueden ser técnicamente apropiadas a ese grado pero musicalmente difíciles. Hay que considerar que estas graduaciones no son una ciencia exacta y que las variaciones dentro del mismo grado pueden ser considerables.

- Variedad.

Al hablar de variedad nos referimos a variedad en cuanto a estilos, a épocas y a su procedencia geográfica. Una gran parte de la música podremos seleccionarla del repertorio clásico porque existe en él un gran oferta de música de calidad en la que podemos encontrar una gran variedad de técnicas y habilidades, pero no debemos olvidar que existe muchísima música que tiene un gran valor y que no pertenece a este género.

- Objetivos del curso.

La selección de obras tiene que ajustarse a los objetivos del curso, a los estilos y periodos elegidos y a las destrezas técnicas y musicales programadas como objetivos. El repertorio debe servir para reforzar las habilidades y los conceptos aprendidos y podemos considerar esto desde dos puntos de vista: podemos elegir una obra que nos sirva para trabajar elementos técnicos y así el alumno disfrutará al trabajar la dificultad en un contexto musical o podemos separar la técnica de la música para no privar a esta de su carga emocional y estética. El siguiente esquema muestra estas dos opciones:



Esta es una vieja polémica que encuentra defensores y detractores en ambos bandos. Existen numerosos ejemplos de instrumentistas compositores que han intentado con mayor o menor fortuna buscar soluciones intermedias creando composiciones que pretendían desarrollar aspectos técnicos de una manera musical.

Nosotros creemos que hay que considerar las dos opciones sin que una excluya a la otra. Ya nos hemos manifestado anteriormente en contra de una excesiva preparación de la obras previa a su interpretación porque creemos que es muy estimulante que el alumno se encuentre de sorpresa con la obra mediante una primera interpretación que lógicamente no será muy correcta. Posteriormente se valorarán los problemas que han surgido y se ofrecerán soluciones o estrategias que pueden estar basadas en la misma obra y se podrán utilizar pasajes de esta para pulir asperezas técnicas.

Una obra musical puede servir de fuente para la práctica de las habilidades incluidas en nuestros objetivos y para ello resulta imprescindible un análisis previo de la misma por parte del profesor. De hecho, el método que proponemos en esta tesis se basa esencialmente en desarrollar todos los contenidos del currículo general de música y conseguir sus objetivos a través de la práctica de un repertorio musical mediante el empleo de instrumentos de cuerda. En el siguiente apartado trataremos con más profundidad este tema.

- Preferencias de los de los alumnos y condicionamientos culturales.

Este es el quinto aspecto a tener en cuenta a la hora de elegir repertorio para la *clase de cuerda*. Cada vez es más frecuente encontrarnos con clases multiculturales. La interpretación de música de distintos países y de diferentes culturas puede ser un importante vehículo de acercamiento entre los alumnos y de reconocimiento y apreciación de las culturas ajenas. Tampoco debemos olvidar el tiempo en el que vivimos y que los gustos de los alumnos son más

acordes con su época que con la de Beethoven. Sin descartar en absoluto las obras clásicas de indudable valor universal, debemos incluir también en nuestro repertorio composiciones y arreglos de música compuesta en la actualidad manteniendo siempre criterios selectivos de calidad.

Los propios alumnos pueden hacer sugerencias sobre qué piezas quieren tocar y el profesor valorará si se ajustan a los criterios de calidad, dificultad y variedad. Se puede orientar a los discentes en labores de búsqueda de obras clásicas que sean de su gusto estableciendo algún criterio de selección como por ejemplo el nombre de un compositor⁴⁹⁶. Esta experiencia de búsqueda puede hacer que muchos descubran que existen otras músicas interesantes distintas a las que escuchan normalmente.

Repertorio musical para la *clase de cuerda*. Desarrollo de los contenidos curriculares del curso mediante un ejemplo musical.

Tomaremos como ejemplo la obra *Für Kinder* del compositor Bela Bartok. Esta obra fue escrita originalmente para piano y la hemos arreglado para orquesta de cuerda. A través de ella, al igual que puede suceder con otras obras del repertorio, podemos desarrollar la mayoría de los contenidos del currículo⁴⁹⁷.

⁴⁹⁶ Existen páginas en la red como Spotify o You Tube, por poner sólo dos ejemplos, en las que se puede acceder de forma gratuita y legal a una variedad casi ilimitada de autores y estilos.

⁴⁹⁷ Lo que ofrecemos como ejemplo es una lista exhaustiva de posibles actividades a desarrollar a partir de esta obra. Esta lista es orientativa y no es necesario, ni siquiera conveniente realizarlas todas.

FÜR KINDER

B. Bartok
Orq. R. Villanueva

Allegro

Violin

Viola

Cello

Contrabajo

f *molto marcato*

f *sempre staccato*

f *sempre staccato*

f *sempre staccato*

9

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

sf

17

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

mf

sf

mf

mf

mf

25

Vln. *p*

Vla. *p*

Vc. *p*

Cb. *p*

33

Vln. *sf*

Vla.

Vc.

Cb.

41

Vln. *pp*

Vla. *pp*

Vc. *pp*

Cb. *pp*

49

Vln. *ppp*

Vla. *ppp*

Vc. *ppp*

Cb. *ppp*

A continuación procederemos a exponer como podemos emplear este

ejemplo musical para tratar en clase los contenidos curriculares que propone la Ley de Educación a la que hemos adaptado nuestra propuesta metodológica. Seguiremos para ello un esquema de contenidos similar al que venimos empleando en este capítulo y que está basado como ya hemos dicho en la estructura general del currículo del área de Educación Artística vigente en la Comunidad de Madrid.

1. CONTENIDOS DE TÉCNICA INSTRUMENTAL.

- Técnica de la mano izquierda.

La voz de violín realiza constantemente el patrón de digitación 0 1 2 3 4 de forma descendente que se puede practicar por separado:



Las violas pueden practicar también esta digitación aunque su parte es aún más sencilla y está basada en los patrones 0 1 2 3 y 0 1 2 3 que se alternan:



Los cellos alternan los patrones 0 1 3 4 y 0 1 2 4.

Los contrabajos sólo utilizan la digitación 0 1 2.

Todos estos patrones se pueden practicar aisladamente utilizando el eco como estrategia. En el siguiente ejemplo utilizaremos la melodía de los violines para proponer a partir de ella modelos melódicos que los alumnos repetirán como un eco:

Profesor

Alumnos (eco)



- Técnica del arco.

Se plantean en esta obra tres habilidades de arco:

Staccato/spiccato. En todos los instrumentos. Practicar en primer lugar a la cuerda en el punto de equilibrio, con negras y corcheas e iniciar posteriormente el *spiccato*⁴⁹⁸ con semicorcheas:

Legato. La dificultad que aparece en la voz de violín no es la articulación *legato* en si, sino el hecho de que el cambio de arco no coincide con el cambio de digitación y esto crea un problema de coordinación. Lo que ocurre realmente es que los movimientos de los dedos de la mano izquierda van sinco-

⁴⁹⁸ Como ya expresamos en su momento el *spiccato* no es un contenido de nuestra propuesta metodológica pero si lo es su iniciación empleando movimientos como el mencionado *brush stroke*.

pados con respecto al ritmo que marca el arco:

Violín 1

Arco

mano izquierda

3 2 2 1 1 2

The notation shows a Violín 1 staff with a melodic line and fingerings 3, 2, 2, 1, 1, 2. The Arco staff shows bowing strokes (V) and rests (x). The mano izquierda staff shows fingerings 3, 2, 1, 2, 0.

Este tipo de articulación es muy frecuente en música de instrumentos de arco y por lo tanto es conveniente practicarla por separado. El problema de coordinación se acrecienta como es lógico con la velocidad por lo que empezaremos practicando en un *tempo* lento (negra= 40) e iremos gradualmente aumentando la velocidad en lo posible. Aprovecharemos este ejercicio para practicar también las síncopas. Es necesario que el ritmo esté claramente marcado y esto lo pueden hacer los instrumentos que no interpretan la línea melódica mediante un *ostinato* inspirado en la obra de Bartok:

Violín 1

Arco

The notation shows a Violín 1 staff with a syncopated melody and an Arco staff with a steady ostinato accompaniment. The Violín 1 staff has a measure rest (R) and a bowing stroke (V). The Arco staff has a steady accompaniment of eighth notes.

La tercera dificultad relacionada con la técnica de arco que aparece en esta obra son los *arcos enganchados*, es decir dos notas que no están ligadas ni tampoco *staccato* y que sin embargo se ejecutan en el mismo arco para conseguir una buena distribución del mismo. Es lo que ocurre en el compás 12

en la voz de violín:



Podemos practicar esta habilidad por separado empleando las cinco notas de la melodía:



El gradiente de dinámicas que aparece en la obra y que va desde el *forte* hasta el *pianísimo*, nos sirve para relacionar conceptos como velocidad del arco, la presión y el punto de contacto con la consecución de estas dinámicas. Podemos utilizar como rutina para ello un fragmento de la obra (compases 5-12) aprendido de memoria que se repetirá con diferentes dinámicas atendiendo a las indicaciones de dirección del profesor:

5 *f, mf, mp, p, pp, ppp (con la batuta)*

molto marcato

Vln.

Vla.

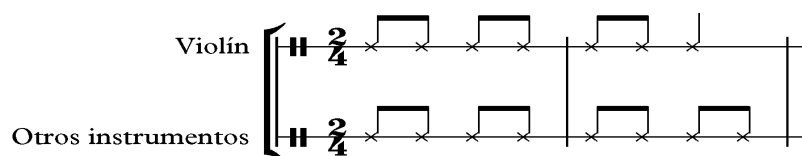
Vc.

Cb.

2. CONTENIDOS DE LECTURA, ESCRITURA Y TEORÍA MUSICAL.

La ejecución de la obra ya conlleva un ejercicio de lectura musical. Esta pieza presenta pocas dificultades tanto rítmicas como tonales. Todos los alumnos, independientemente del instrumento que toquen, entonararán la melodía del violín.

Rítmicamente, como ya hemos señalado, la obra no presenta ninguna complejidad ya que se basa en dos células rítmicas que se repiten continuamente:



Las dos únicas dificultades las encontramos en la voz de violín (compases 12-16) en las que hay que contar los compases que se repiten mientras se escucha al resto de instrumentos que sirven de “metrónomo musical”:

Y en el resto de las voces cuando hay que contar los compases de silencio⁴⁹⁹:

⁴⁹⁹ En este ejemplo y en el anterior hemos utilizado apropiadamente distintos sistemas de lectura rítmica tanto numéricos como silábicos. El profesor debe valorar en cada caso cual es el más conveniente para cada clase y para cada obra o pasaje en concreto.

En cuanto a la escritura musical, podemos proponer a los alumnos varias actividades. Una de ellas consiste en transcribir la melodía del violín a los otros tres instrumentos. Una segunda actividad que tendría que ver con el contenido de composición consistiría en que los alumnos escribieran variaciones rítmicas o melódicas de ocho compases empleando las cinco notas de la melodía del violín. Estas variaciones se podrían interpretar sobre un acompañamiento *pedal* u *ostinato* en Re y en La.

Los conocimientos teóricos necesarios para interpretar esta obra son los siguientes: compás de 2 por 4; armadura de Rem; términos de *tempo*, expresión y dinámica como *allegro*, *staccato*, *molto marcato*, reguladores, *forte*, *piano*, etc.

3. CONTENIDOS DE INTERPRETACIÓN Y EXPRESIÓN.

Esta obra, que podríamos considerar en cierta manera minimalista, cuenta con dos recursos expresivos fundamentales: la articulación *staccato* reforzada con la indicación del autor de *molto marcato* que confiere a la obra, aunque se trate de una canción para niños, un carácter un tanto inquietante y obsesivo, y por otro lado la graduación de dinámicas que va desde el *forte* al *pianísimo*, pasando por todos los estados dinámicos intermedios dando la sensación de que la música va desapareciendo o incluso de que a veces se va desintegrando, como ocurre cuando el acompañamiento *ostinato* y la propia melodía desaparecen durante algunos compases.

Podemos plantear a los alumnos diferentes interpretaciones de la misma obra para comprobar cómo cambia su carácter simplemente variando las articulaciones y las dinámicas: en la primera emplearíamos un golpe de arco casi *legato* a un *tempo* más moderado, y en la segunda podríamos invertir la secuencia de dinámicas empezando en *pianísimo* y acabando en *fortísimo*.

4. CONTENIDOS DE CREACIÓN.

En este apartado del currículo encontramos dos contenidos: improvisación y composición.

En cuanto al primero proponemos como actividad una improvisación basada nuevamente en las cinco notas de la melodía. Un alumno improvisa mientras el resto de la clase mantiene un acompañamiento *ostinato* sobre las cuerdas de Re y de La. Este acompañamiento se puede modificar mediante variaciones rítmicas:



La composición es un proceso creativo al igual que lo es la improvisación y se diferencia de esta última en que es un proceso más reflexivo y que perdura al ser escrito. Como hemos visto anteriormente este contenido está relacionado con el de escritura musical. El profesor debe contar con un repertorio de técnicas compositivas que sugerirá a los alumnos y deberá también establecer unas pautas.

Podemos plantear, como ejemplo de actividad compositiva basada en la obra, una composición melódica de ocho compases basada en las cinco notas de la melodía del violín y escrita para un instrumento concreto. A continuación citamos algunos recursos compositivos que pueden ser fácilmente utilizados por los alumnos:



variación por retrogradación



variación por inversión



variación por aumentación



variación por disminución



variación por cambio de modo



5. CONTENIDOS DE ENTRENAMIENTO AUDITIVO.

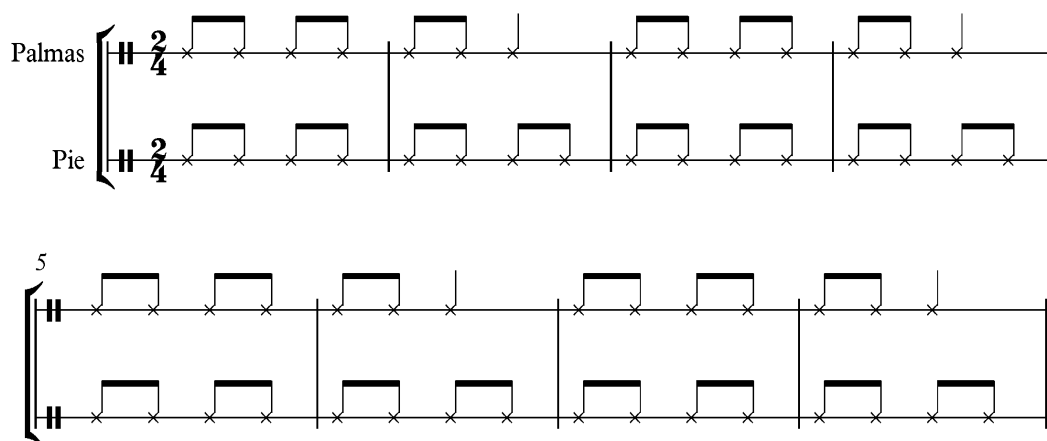
Basándonos en esta obra podemos realizar varias actividades relacionadas con el entrenamiento auditivo.

- Habilidades auditivas tonales:

- Distinguir de oído el primer *pentacordo* de una escala menor y diferenciarlo del mayor.
- Realizar dictados melódicos empleando las cinco notas de la melodía.
- Responder, cantando en eco, a diferentes giros melódicos en los que se emplean las notas de la melodía.
- En grupos de tres alumnos uno entona el Re, otro el La y el tercero improvisa cantando sobre esta pedal.

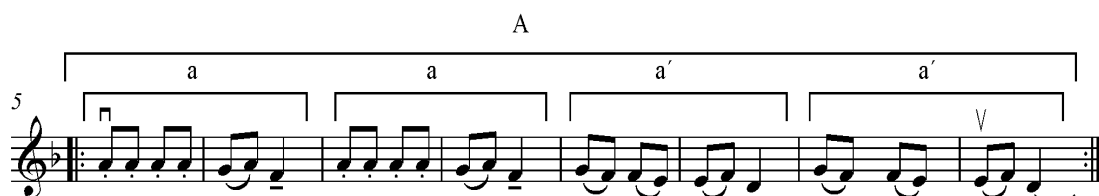
- Habilidades auditivas rítmicas:

- Dictados rítmicos que guarden relación con la obra.
- Marcar con el pie el ritmo del bajo y con palmas el del violín:



- Otras habilidades auditivas:

- Distinguir mediante la escucha la forma musical de la pieza. Se trata de una forma primaria en la que hay una sola frase A de ocho compases que se repite a lo largo de toda la obra:



- Distinguir de oído mediante ejemplos musicales las articulaciones *legato* y *staccato*.

6. CONTENIDOS DE AUDICIÓN CRÍTICA.

En este apartado de contenidos podemos realizar las siguientes actividades basadas en la escucha de la obra:

- Establecer comparaciones entre la versión original para piano y nuestra versión de cuerda.
- Aportar datos sobre el autor y su época.
- Análisis de estilo: destacar la sencillez rítmica, tonal, armónica y formal de la obra. Esta sencillez es intencionada: con muy pocos medios técnicos y expresivos (*ostinato* en los bajos, melodía insistente, sutiles cambios armóni-

cos, ritmo constante, y cambios de dinámica) el autor compone una obra de indudable calidad musical que refleja musicalmente aspectos del mundo infantil.

Repertorio musical para la *clase de cuerda*. Fuentes de obtención de repertorio.

Aparte del repertorio que cada profesor seleccione, acorde con sus propios intereses pedagógicos y con la idiosincrasia de sus alumnos, existen diferentes fuentes de donde se puede obtener repertorio musical complementario adecuado para estas clases o información sobre el mismo. Citamos a continuación las que hemos considerado que pueden ser de mayor utilidad:

- Repertorio ofrecido por los métodos específicos para la *clase de cuerda*⁵⁰⁰.
- *Orchestral music: A Handbook*. (Daniels, 2005). Es una revisión de obras musicales de más de 900 compositores.
- *Orchestral Music Online*: Es la versión digital del manual anterior con actualización continua. Incluye alrededor de 7000 obras de más de 1000 compositores. Resulta de gran utilidad ya que permite una fácil búsqueda por autores, por el tipo de orquestación, por los solistas para los que están escritas las composiciones y por la duración de las mismas. La imagen siguiente nos da una idea de como está organizada esta página web:

⁵⁰⁰ Está descrito con más detalle en los apéndices.

Orchestral Music Online

HOME SEARCH BROWSE SOURCES ABOUT CONTACT US SEARCH TIPS & GUIDELINES LOGOUT

Search

Composer
Title
Keywords

Advanced search options		Display 20 items per page
Duration search not less than <input type="text"/> (minutes) not more than <input type="text"/> (minutes)	Soloist search <div> <input type="checkbox"/> soprano voice <input type="checkbox"/> mezzo or alto voice <input type="checkbox"/> tenor voice <input type="checkbox"/> baritone or bass voice <input type="checkbox"/> treble voice (boy sop., etc.) <input type="checkbox"/> speaker, actor, narrator <input type="checkbox"/> violin <input type="checkbox"/> viola <input type="checkbox"/> violoncello <input type="checkbox"/> double bass <input type="checkbox"/> piccolo <input type="checkbox"/> flute <input type="checkbox"/> oboe <input type="checkbox"/> clarinet <input type="checkbox"/> bassoon <input type="checkbox"/> contrabassoon <input type="checkbox"/> saxophone <input type="checkbox"/> recorder </div> <div> <input type="checkbox"/> horn <input type="checkbox"/> trumpet <input type="checkbox"/> trombone <input type="checkbox"/> euphonium <input type="checkbox"/> tuba <input type="checkbox"/> percussion <input type="checkbox"/> piano <input type="checkbox"/> organ <input type="checkbox"/> harpsichord <input type="checkbox"/> harp <input type="checkbox"/> jazz soloist(s) <input type="checkbox"/> guitar <input type="checkbox"/> mandolin <input type="checkbox"/> harmonica <input type="checkbox"/> accordion <input type="checkbox"/> steelpan <input type="checkbox"/> didgeridoo <input type="checkbox"/> ethnic inst. <input type="checkbox"/> handbell choir </div>	
Instrumentation search <div> <div>flutes</div> <div>oboes</div> <div>clarinets</div> <div>bassoons</div> <div>horns</div> <div>trumpets</div> <div>trombones</div> <div>tubas</div> <div>timpani</div> <div>percussion</div> <div>harp</div> <div>celesta</div> <div>piano</div> <div>continuo</div> <div>strings</div> </div> <div> <input type="checkbox"/> Exclude auxiliaries </div>		
Choral search Chorus type <input type="radio"/> mixed chorus <input type="radio"/> female chorus <input type="radio"/> male chorus <input type="radio"/> children's chorus <input type="radio"/> double chorus Accompaniment type <input type="radio"/> large orchestra <input type="radio"/> medium orchestra <input type="radio"/> small orchestra <input type="radio"/> string orchestra <input type="radio"/> no strings	Youth concert search <input type="radio"/> stories told with music <input type="radio"/> descriptive music <input type="radio"/> introduction to instruments <input type="radio"/> explanations of music <input type="radio"/> other	

(extraído de la página web:<http://www.orchestralmusic.com>)

Este catálogo *online* informa además sobre cómo y donde obtener la pieza elegida. Hay que suscribirse, aunque permite una prueba gratuita de 30 días.

- *Teaching Music Through Performance in Orchestra.* (Allen et al. 2001) Es una obra en tres volúmenes que contiene una revisión de alrededor de trescientas obras para orquesta y orquesta de cuerda para todos los niveles. Incluye además consejos prácticos para la *clase de cuerda*.
- Catálogo *online* de J.W. Pepper: www.jwpepper.com. En él podemos encontrar una amplísima oferta de música para orquesta de cuerda, entre otros

géneros, clasificada por estilos, autores y nivel de dificultad (muy fácil, fácil, medio-fácil, medio, medio-avanzado y avanzado).

- Catálogo *online* de *Boosey & Hawkes*: (<http://www.boosey.com/shop>) en él podemos encontrar más de 1000 títulos para orquesta de cuerda para estudiantes.
- Catálogo *online* de *Goodmusic*: (<http://www.goodmusicpublishing.co.uk>). Alrededor de 100 títulos para orquesta de cuerda. Composiciones originales y arreglos de distintas épocas y estilos y de diferentes niveles de dificultad.
- Serie *Kaleidoscope Easy Music for Varied Ensembles* de la editorial *Chester Music*. Ofrece 38 títulos arreglados para orquesta "flexible" es decir, que pueden ser interpretados con instrumentos de cuerda, con instrumentos de viento, o con una combinación de ambos y añade además partes para instrumentos de percusión. Son piezas de estilos y épocas variados y pensadas para un nivel de principiantes.
- Serie *Playstrings Music for String Orchestra* de la editorial *Chester Music*. Ofrece alrededor de 40 títulos de estilos y épocas variados. El repertorio está estructurado en dos niveles: *easy*, cuyo nivel no sobrepasa un 2º grado y sólo excepcionalmente se sobrepasa la 1ª posición (además de las partes de vln, vla, cello y contrabajo, ofrece un violín 3 alternativo a la viola y un cello 2 alternativo al contrabajo); *moderately easy* que corresponde a los estándares de un grado 3.
- Serie *Ensemble Music* de la editorial *Muzika Music Publishers*. 212 Arreglos y composiciones variadas de estilos y épocas para grupo flexible (cuerda, viento, mixto). Clasifica las piezas en 5 grados de dificultad que van de fácil a difícil.
- La editorial húngara *Editio Musica Budapest* ofrece en su página web (www.emb.hu) 147 títulos dentro de la categoría de orquesta de cuerda. Incluye compositores y estilos variados aunque predominan los autores húngaros. Muchas de las piezas que aparecen en su catálogo son adecuadas para orquestas de principiantes.
- La editorial *E. F. Kalmus* ofrece en su página web (www.efkalmus.com) dentro del género *Youth orchestra* una lista de 200 piezas orquestales entre

las que se incluyen un número importante de piezas para orquesta de cuerda. Se trata de arreglos de obras clásicas.

- IMSLP⁵⁰¹. *Petrucci Music Library*, (<http://imslp.org/wiki>) ofrece descargas gratuitas de un amplísimo repertorio de música orquestal, entre otros géneros. Se trata de obras que pueden descargarse de forma gratuita al ser de dominio público.
- Gillespie y Hamann (2009) ofrecen un apéndice A en el que sugieren obras de repertorio relacionadas con las distintas habilidades de arco y de mano izquierda y con las estrategias ofrecidas por los autores para desarrollar dichas habilidades. La mayoría son obras de autores americanos. Junto a cada título aparece indicado el grado de dificultad.
- Cooper (2004) también ofrece una selección de repertorio ordenado por grados.
- Arreglos creados por el profesor. El profesor que imparta la *clase de cuerda* debe tener una formación musical que le permita realizar arreglos para este tipo de conjunto instrumental. Esto le permitirá emplear como repertorio obras musicalmente atractivas que no están publicadas y también escribir arreglos personalizados que se adapten a la idiosincrasia de cada clase o grupo. Desarrollaremos todo esto en el siguiente apartado.

Repertorio musical para la *clase de cuerda*. Escritura de arreglos musicales.

En las primeras fases de la enseñanza se hace más necesaria que nunca la utilización, y en su defecto la creación, de arreglos y acompañamientos musicales muy sencillos ya que los alumnos cuentan con un repertorio de habilidades muy limitado. Inicialmente estos acompañamientos pueden consistir exclusivamente en el uso de cuerdas al aire. A continuación ofrecemos algunas sugerencias e ideas generales basadas en nuestra experiencia⁵⁰² que

⁵⁰¹ International Music Score Library Project.

⁵⁰² Fruto de esta experiencia son los dos libros de composiciones y arreglos para orquesta de cuerda que el autor tiene publicados, dos antologías que están en fase de publicación y más de cincuenta arreglos musicales sin publicar.

pueden resultar útiles para la confección de arreglos musicales para orquesta de principiantes.

Los arreglos deben estar pensados para ser memorizados como rutinas para lo cual es conveniente emplear pocos elementos distintos, ya sean técnicos o musicales, como ocurre con la canción *Debajo de un botón*⁵⁰³:

The musical score for 'Debajo de un botón' is in 4/4 time, marked 'Allegro' with a tempo of 140. It features two staves: Violín fácil (Violin) and Piano. The Violín fácil staff has a key signature of two sharps (F# and C#) and a melody consisting of quarter notes: A, A, D, A. The Piano staff has a key signature of two sharps and a bass line consisting of quarter notes: A, A, D, A. The Piano staff also includes a treble clef and a melody consisting of quarter notes: A, A, D, A. The score is divided into two systems, each with a repeat sign at the end.

Por el mismo motivo es conveniente emplear células rítmicas que coincidan con el ritmo de la melodía principal como ocurre en *A mi me gusta el Pim-piribimpimpin*⁵⁰⁴:

The musical score for 'A mi me gusta el Pim-piribimpimpin' is in 4/4 time, marked 'Allegro'. It features three staves: Violín (Violin), Violín fácil (Violin), and Piano. The Violín staff has a key signature of two sharps (F# and C#) and a melody consisting of quarter notes: A, A, D, A. The Violín fácil staff has a key signature of two sharps and a melody consisting of quarter notes: A, A, D, A. The Piano staff has a key signature of two sharps and a bass line consisting of quarter notes: A, A, D, A. The Piano staff also includes a treble clef and a melody consisting of quarter notes: A, A, D, A. The score is divided into two systems, each with a repeat sign at the end.

⁵⁰³ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

⁵⁰⁴ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

Es precisamente por este motivo por lo que la voz de violín fácil del arreglo de *La Tarara*⁵⁰⁵ realizado por nosotros mismos y publicado hace años no ha funcionado tan bien como hubiéramos deseado:



Este acompañamiento, técnicamente fácil, resulta en cambio muy complicado musicalmente para un alumno principiante ya que le obliga a contar silencios de negra, de blanca, de corchea y a medir blancas ligadas.

La mayoría de los métodos existentes para la *clase de cuerda* emplean para las primeras fases del aprendizaje arreglos *homofónicos* en los que todos los instrumentos tocan la misma voz al unísono o a la octava. Si bien esto facilita y agiliza el aprendizaje conjunto, el resultado musical es pobre y conviene en lo posible ofrecer además de estos necesarios arreglos otras alternativas complementarias que resulten más interesantes musicalmente. Pongamos como ejemplo la canción *Mi barba tiene tres pelos*⁵⁰⁶ que es una conocida canción del repertorio y hagamos un arreglo *homofónico* de la misma:

⁵⁰⁵ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

⁵⁰⁶ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

pizz.

pizz.

pizz.

pizz.

D A⁷ A⁷ D

Resulta más interesante musicalmente la siguiente versión ya que añade una variante rítmica en los violines y en las violas estableciendo dos voces de acompañamiento distintas y todo esto sin que aumente la dificultad de ejecución del arreglo:

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

pizz.

pizz.

pizz.

pizz.

D A⁷ A⁷ D

La tonalidad de Re permite hacer muchos acompañamientos sencillos para los cuatro instrumentos ya que podemos emplear las cuerdas al aire que

coinciden con la tónica, la dominante y la subdominante como ocurre en *Había una vez un barquito chiquitito*⁵⁰⁷:

The image displays a musical score for the piece "Había una vez un barquito chiquitito". It features five staves: Violin (Vln.), Viola (Vla.), Violonchelo (Vc.), Contrabajo (Cb.), and Piano (Pno.). The music is written in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The first system shows the initial measures with chords D, D, A7, D, D, D, A7, and D. The second system starts at measure 10 and includes first, second, and third endings.

Una ingente cantidad de piezas musicales de los repertorios clásico y popular están armonizadas usando exclusivamente los acordes de tónica y de dominante, por lo que las tonalidades de Sol y de Re –tanto en el modo mayor como en el menor–, son propicias para este tipo de arreglos al poder emplear las cuerdas al aire de los instrumentos. Es el caso del siguiente arreglo de un fragmento de *La Primavera* de A. Vivaldi⁵⁰⁸:

⁵⁰⁷ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

⁵⁰⁸ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

f *p*

G G G C#m7-5 D7 G G

Para grupos homogéneos compuestos exclusivamente por violines podemos emplear además las tonalidades de *La/Lam* y para grupos de violas o de cellos las de *Do/Dom*.

Si nos movemos exclusivamente dentro de las armonías de tónica y de dominante podemos crear una voz distinta y muy sencilla para los violines o para las violas empleando el 5º grado de la escala, como podemos ver en el siguiente arreglo de *Pinocho fue a pescar*⁵⁰⁹:

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

f *p*

D D A7 A7 A7 D

⁵⁰⁹ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

Pero no siempre es conveniente aprovechar las cuerdas al aire del instrumento empleando el grado de dominante en las voces facilitadas ya que puede enmascarar a la melodía principal situándose en un registro más agudo como ocurre en el siguiente arreglo de *Danza alemana*⁵¹⁰:

The image shows a musical score for 'Danza alemana' in 2/4 time, marked 'Allegro' with a tempo of 90. The score is for Violin, Violin fácil, and Piano. The Violin part is in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The Violin fácil part is also in treble clef with the same key signature. The Piano part is in bass clef with a key signature of two sharps. The tempo is marked 'Allegro' with a quarter note equal to 90. The dynamics are marked 'f (2p)' for the Violin and 'f (2p)' for the Piano. The Violin fácil part has circled notes in measures 2 and 6 that interfere with the main melody.

En los compases 2 y 6 la voz *violín fácil* está interfiriendo con la melodía principal desvirtuándola. Es mejor solución emplear el 7º grado del acorde de 7ª dominante como hacemos en la siguiente versión de la misma obra:

The image shows a revised musical score for 'Danza alemana' in 2/4 time, marked 'Allegro' with a tempo of 90. The score is for Violin, Violin fácil, and Piano. The Violin part is in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The Violin fácil part is also in treble clef with the same key signature. The Piano part is in bass clef with a key signature of two sharps. The tempo is marked 'Allegro' with a quarter note equal to 90. The dynamics are marked 'f (2p)' for the Violin and 'f (2p)' for the Piano. The Violin fácil part has circled notes in measures 2 and 6 that do not interfere with the main melody.

⁵¹⁰ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

O emplear el grado de dominante pero en *pizzicato*, ya que el contraste y la diferencia tímbrica hace que no interfiera con la melodía principal como ocurre en el siguiente arreglo de *Ah! Vous dirai-je maman?*⁵¹¹:

The image shows a musical score for the piece "Ah! Vous dirai-je maman?". The tempo is marked "Allegretto" with a metronome marking of 100. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. The score includes parts for Violin, Violin fácil, Violin fácil 2, Cello fácil, and Piano. The Violin and Violin fácil parts play a melody of eighth notes. The Violin fácil 2 part plays a rhythmic pattern of eighth notes. The Cello fácil part plays a bass line with some fingerings indicated. The Piano part provides harmonic support with chords and some melodic lines. The score is divided into two systems, each starting with the tempo marking "Allegretto" and the metronome marking "100".

Conviene evitar en lo posible aquellos cambios de cuerda que puedan resultar dificultosos para un principiante como ocurre en la parte facilitada de cello entre los compases 2 y 3 en la *Canción popular francesa*⁵¹²:

The image shows a musical score for the piece "Canción popular francesa". The tempo is marked "Allegretto" with a metronome marking of 100. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. The score includes parts for Violin I, Violin II, Viola, Cello fácil, and Cello y Contrabajo. The Violin I and Violin II parts play a melody of eighth notes. The Viola part plays a rhythmic pattern of eighth notes. The Cello fácil part plays a bass line with some fingerings indicated. The Cello y Contrabajo part plays a bass line with some fingerings indicated. The score is divided into two systems, each starting with the tempo marking "Allegretto" and the metronome marking "100".

⁵¹¹ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

⁵¹² Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

Violin I

Violin II

Viola

Cello fácil

Cello y Contrabajo

The image shows a musical score for a piece titled "Allegro" by Frédéric Chopin. The score is written for three instruments: Violin, Violin facile, and Piano. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The tempo is marked "Allegro". The score is divided into three systems. The first system shows the Violin and Violin facile parts. The Violin part starts with a forte (f) dynamic and a half note G4. The Violin facile part starts with a forte (f) dynamic and a half note G4. The second system shows the Piano part. The Piano part starts with a forte (f) dynamic and a half note G4. The third system shows the Violin and Violin facile parts. The Violin part starts with a forte (f) dynamic and a half note G4. The Violin facile part starts with a forte (f) dynamic and a half note G4. The Piano part continues with a forte (f) dynamic and a half note G4. The score is written in a clear, legible font, with notes and rests clearly visible. The overall layout is professional and easy to read.

⁵¹⁴ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

Melodía

Violín

Viola

Cello y contrabajo

Piano

Estos sencillos acompañamientos permiten a los alumnos interpretar canciones conocidas ya desde el primer día de clase y continúan siendo útiles, como hemos mencionado con anterioridad, incluso cuando el alumno ya ha adquirido otros recursos de digitación más complejos. Esto ocurre por varias razones:

- Porque estos arreglos con cuerdas al aire sirven para consolidar el aprendizaje de los movimientos básicos del arco, la sujeción del mismo y la sujeción del instrumento.
- Porque desarrollan el sentido del ritmo.
- Porque ayudan a distinguir los sonidos de las cuatro cuerdas del instrumento.
- Porque favorecen la escucha al no tener que estar el alumno pendiente de la partitura.
- Porque permiten al alumno tocar y cantar al mismo tiempo.

Esta vuelta constante a los procedimientos técnicos elementales es lo que hemos denominado anteriormente *progresión retroalimentada*, que es una característica esencial del método que proponemos en esta tesis.

Existen en el mercado numerosos arreglos musicales en los que se incluyen partes facilitadas que permiten que toquen juntos alumnos de diferentes niveles. Fundamentalmente estas partes contienen cuerdas al aire y también

algunas digitaciones muy sencillas en las que se emplea generalmente sólo el primer dedo cuando la armonía lo requiere. Estas partes facilitadas suelen ser prescindibles a la hora de interpretar el arreglo aunque en algunos casos pueden aportar elementos tímbricos que pueden enriquecerlo como ocurre con los *pizzicatos* de mano izquierda de *Fum Fum Fum*⁵¹⁵:

The image shows a musical score for the piece 'Fum Fum Fum'. It includes staves for Violin I, Violin II, Violin fácil, Viola, Viola fácil, Cello y contrabajo, and Violoncello fácil. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The dynamic marking is *f* (forte). The Violin fácil and Viola fácil parts are circled in the final measure, indicating pizzicato.

O como sucede con el contrapunto rítmico que aparece en las voces de violín fácil y viola fácil del siguiente arreglo de *Noche de Paz*⁵¹⁶:

The image shows a musical score for the piece 'Noche de Paz'. It includes staves for Violín 1, Violín 2, violín fácil, viola, viola fácil, and cello. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The tempo is marked *Andante* and the dynamic marking is *mp* (mezzo-piano). The violín fácil and viola fácil parts show a rhythmic counterpoint.

⁵¹⁵ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

⁵¹⁶ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

También podemos optar por incluir las voces facilitadas sólo en los estribillos para reforzar el efecto *solo/tutti* como podemos apreciar en *Ande ande ande*⁵¹⁷:

Violin I *mf* solo

Violin II *mf* solo

Violin fácil

Viola *mf* solo

Viola fácil

Cello y contrabajo *mf* solo

Violoncello fácil

Allegro

5 *tutti*

Vln. I *f* *tutti*

Vln. II *f* *tutti*

Vln. fácil *f* *tutti*

Vla. *f* *tutti*

Vla. fácil *f* *tutti*

Vc. *f* *tutti*

Vc. fácil *f* *tutti*

⁵¹⁷ Véase el arreglo completo en la sección de apéndices.

Conviene tener en cuenta que a la hora de confeccionar arreglos de obras que todavía no son de dominio público es necesario contar con la autorización de los autores o de los propietarios de los derechos de autor. Por otra parte, la interpretación de estas obras o arreglos en los centros escolares no devenga pagos de derechos de autor.

Cuando realizamos un arreglo musical conviene también tener en cuenta la diferencia que existe entre lo que es un arreglo, una instrumentación, una adaptación y una versión. La última es una visión personal sobre la obra y permite todo tipo de modificaciones tanto rítmicas como melódicas o armónicas. Cuando se trata de un arreglo este tipo de modificaciones no están tan justificadas. Es el caso del ejemplo siguiente que podemos encontrar en el método para la *clase de cuerda* de los autores Shade y Woolstenhulme. En él se modifica –muy poco acertadamente a nuestro parecer– una melodía tan universalmente conocida como es la del *Himno a la Alegría*:



(Shade y Woolstenhulme, 2010, 22)

Dichos autores, en un afán absurdo, innecesario y poco musical de facilitar a los alumnos la interpretación de esta melodía –ya de por sí sencilla–, la han desvirtuado hasta el punto de convertirla en algo ñoño e insulso que no dudamos despertaría la furia del iracundo Ludwig van. En primer lugar, en el compás 4 convierten el ritmo original de negra con puntillo-corchea-blanca en el de dos blancas. En segundo lugar para evitar a los alumnos la "dificultad" de la famosa síncopa “beethoveniana” que debería aparecer entre los compases 12 y 13 han privado a la melodía de la más importante y sorpresiva de sus pe-

culiaridades⁵¹⁸. En tercer lugar, en el compás 12 los autores han convertido un giro melódico de 5ª descendente en uno de 4ª ascendente y todo esto porque la cuerda de Sol no ha aparecido aún como contenido en el método; y por si fuera poco, en los compases 10 y 11 se transforma por completo la melodía en cuanto al ritmo y al dibujo melódico porque el concepto de corchea todavía no ha sido introducido a los alumnos. El resultado que se obtiene con este último cambio es que la melodía se vuelve mucho más pobre y repetitiva.

Todo esto es, a nuestro parecer, el resultado de una excesiva e inflexible planificación por parte de los autores de los contenidos del curso. El hecho de que estemos en una fase del aprendizaje en la que los alumnos no hayan estudiado aún la representación gráfica de la negra con puntillo o de la síncopa y que no hayan racionalizado su significado métrico no implica que no sean capaces de asimilar estos conceptos mediante la escucha y la repetición. En cualquier caso, transformar de esta manera atroz una melodía tan conocida, es la peor de las soluciones posibles.

Además de la importancia obvia del repertorio para la formación musical del alumno en el más amplio sentido de la palabra, no debemos olvidar el aspecto placentero de la interpretación musical. Es recomendable contar con una colección de piezas de repertorio aprendidas para interpretarlas de vez en cuando por placer. La interpretación de una pieza que todos los alumnos dominan y que es de su gusto puede servir de distensión en ciertos momentos de la clase. También es conveniente tener siempre ensayado y preparado un repertorio por si surge de improviso la posibilidad de un concierto. Por todo ello es conveniente emplear una parte de la clase en repasar el mismo. En el apartado que hemos dedicado a la planificación de la *clase de cuerda* señalábamos dos periodos de esta en los que incluíamos esta actividad: uno era obviamente el que denominábamos ensayo y el otro podía ser el final de la clase.

⁵¹⁸ Por muy "cargante" que le parezca esa síncopa al físico y escritor británico Philip Ball como expresa en su libro *El instinto musical Escuchar, pensar y vivir la música*.

Repertorio musical para la *clase de cuerda*. Repertorio incluido en nuestra propuesta metodológica.






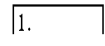

Finalizaremos este capítulo con una lista del repertorio básico que hemos seleccionado en nuestra propuesta metodológica para el curso de iniciación⁵¹⁹. Dicho repertorio pretende abarcar todos y cada uno de los contenidos que hemos programado. Indicamos en este listado cuales de estos contenidos curriculares podemos encontrar en cada obra; su grado de dificultad relativa a este nivel de iniciación numerado de 1 a 3⁵²⁰, siendo uno el nivel más elemental; su instrumentación, entre otros. No pretendemos, ni mucho menos, que los alumnos estudien todas y cada una de las obras propuestas ya que consideramos que no deben ser ni el repertorio ni el temario los que gobiernen el proceso educativo sino la propia capacidad de los alumnos.












De esta selección que ofrecemos podremos extraer durante el curso las piezas que consideremos más convenientes dada la idiosincrasia de cada grupo con el que estemos trabajando y podremos complementar el repertorio con obras extraídas de otras fuentes como las que hemos citado con anterioridad.





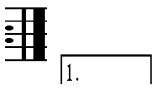
LEYENDA	
v.	nº de voces
hom.	homofonía
c.a.	cuerdas al aire
v.fác.	voces facilitadas
dobles c.	dobles cuerdas

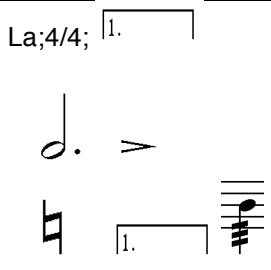

⁵¹⁹ Todas las obras aparecen en los apéndices en su versión completa.






⁵²⁰ En algunas piezas aparece una numeración mixta, por ejemplo 1-2, eso indica que hay voces del arreglo de nivel de dificultad 1 y otras de nivel 2.

OBRA	AUTOR/arreglista	INSTRUMENTOS	CONTENIDOS	DIFICULTAD
A mi burro	TRAD. ESP./ R.Villanueva	4v. hom.+pno	Re; 2/4	1-2
A mi me gusta el pimpiribimpimpin	TRAD. ESP./ R.Villanueva, A.Ocaña	1v.+1v.fác.+pno	Lam; 4/4; pizz.mano izq. 	1-2
Ah!vous dirai-je maman? (campañitas)	J.P.RAMEAU/ R.Villanueva, A.Ocaña	1v.+3v.fác.+pno	La; 4/4; pizz/pizz.mano izq./arco	1
Al corro de la patata	TRAD. ESP./ R.Villanueva	1v.+1v.fác.	Re; 2/4; 	1-2
Al pasar el trébole	TRAD.ESP./ R.Villanueva	5v.+pno.	Re;2/4; 	1-2
Ande, ande, ande	TRAD. ESP./ R.Villanueva	4v.+3v.fác.	La; 4/4; c.a.; solo/tutti; rit. 	1-2
Asturias	I.ALBÉNIZ/ R.Villanueva	5v.	Rem;3/4; 	2
Bachibazuk	R.VILLANUEVA	5v+3v.fác.	dobles c.; 4/4; pizz/arco;Sol	1-2
Canción de cuna	J.BRAHMS/ R.Villanueva	4v.+2v.fác.	La;3/4;pizz.;por-tato; 	2
Canción popular francesa	TRAD.FRANCIA/ R.Villanueva	4v.+1v.fác.	Re; 3/4; 	1

Cinco lobitos	TRAD.ESP./ R.Villanueva	4v. hom.+4v.fác.	Sol;4/4	1-2
Danubio azul	J.STRAUSS/ R.Villanueva, A.Ocaña	1v.+4v.fác.+pno	Re;3/4; <i>staccato</i> ;portato	1-2
Danza alemana	TRAD./R.Villanueva, A.Ocaña	4v.hom.+pno.	Rem; 2/4; <i>staccato</i> ; 	2
Debajo un botón (I)	TRAD.ESP./ R.Villanueva	4v.+pno.	La;4/4; c.a.; pizz.	1
Debajo un botón (variaciones)	TRAD. ESP./R.Villanueva	4v+3v.fác.	La/Lam; <i>staccato</i> ; tema y variaciones; c.a.; pizz/arco;nota pedal	1-2
El carnaval de Venecia	N.PAGANINI/ R.Villanueva, A.Ocaña	4v.+pno.	La;6/8;portato; pizz;  	1-3
El cocherito	TRAD.ESP./ R.Villanueva	3v.+1v.fác.+pno .	Do;2/4;   	1-2
En cambio...	R.VILLANUEVA	4v.fác.	4/4-3/4-2/4; c.a.	1
Flor de loto	R.VILLANUEVA	1v.+3v.fác+pno.	pentatónica;c.a.; dobles c.;pizz.;  	1-2
Frere Jacques	TRAD.FRANCIA.	4v.canon	4/4;Do	1
Fum, fum, fum	TRAD.ESP./ R.Villanueva	4v.+3v.fác.	Lam; 4/4; pizz.mano izq.;    1.	1-2

Für kinder	B.BARTOK/ R.Villanueva	4v.	Rem; 2/4; <i>staccato/spiccato/legato</i>	2-3
Había una vez un barquito	TRAD.ESP./R.Villanueva A.Ocaña	4v.hom.+pno.	Re; 2/4; 	1
Himno a la alegría	L.V.BEETHOVEN/ R.Villanueva	4v.hom.	Sol; 4/4; síncopas;  <i>legato</i>	2
La alfombra mágica	R.VILLANUEVA	4v.+3v.fác.	Lam; pizz/arco; 4/4	2
La primavera	A.VIVALDI/ R.Villanueva, A.Ocaña	4v.hom.+pno.	Sol; 4/4; c.a.	1
La primavera(fragmento)	A.VIVALDI/ R.Villanueva, A.Ocaña	5v.+pno.	La; 4/4; portato; 	3
La reina Berenguela	TRAD. ESP./ R.Villanueva	1v.+3v.fác.+pno	Re; 2/4; pizz; pizz.man o izq.	1-2
La tarara	TRAD.ESP./ R. Villanueva	5v.+pno.	Solm; 2/4	3
Malagueña	R.VILLANUEVA	4v.+1v.fác.+pno	Lam; 3/4; rit.	1-3
Mi barba	TRAD. ESP./ R.Villanueva	4v+pn	c.a.; pizz/arco; Re; 6/8	1
No me fio	R.VILLANUEVA	3v.	La; 4/4; dobles c.; 	3
Noche de paz	F.GRUBER/ R.Villanueva	4v.+2v.fác.	Do; 3/4; legato, portato; c.a.; 	1-2

Old Mcdo- nald	TRAD.EEUU./ R.Villanueva	4v.hom.+pno.	Sol;4/4	1
Pequeña serenata nocturna	W.A.MOZART/ R.Villanueva	4v.+1v.fác.+pno	Sol; staccato; 4/4	1-2
Pinocho fue a pescar	TRAD. ESP./R.Villanueva	4v.hom.+pno.	Re; c.a.;12/8	1
Pinocho fue a pescar(I)	TRAD. ESP./R.Villanueva, A.Ocaña	1v.+1v.fác.+pno	La; 12/8;pizz.mano izq.	1-2
Pobres pati- tos	TRAD.ESP./ R.Villanueva	1v.+4v.fác.+pno	Re;3/4;pizz.; D.C. al Fine	1
Que llueva	TRAD. ESP./ R.Villanueva	1v.+1v.fác.	Re; 2/4; c.a.; portato	1
Quisiera ser tan alta	TRAD.ESP./ R.Villanueva	4v.+pno.	Re;2/4;armónicos	2
Ratón que te pilla el gato	TRAD.ESP./ R.Villanueva	4v.hom.+pno.	3/4;Sol	1
Rocanrólico	A.OCAÑA	2v.+1v.fác.	La;4/4; 	1-2
Simple sam- ple	R.VILLANUEVA	4v.+3v.fác.	La;4/4;pizz.; variaciones; 	1-3

Sin noticias de Alcyone	R.VILLANUEVA	5v.+1v.fác.	Re;4/4;legato; dobles c.;síncopas; pizz;  	
Tengo una muñeca	TRAD.ESP./ R.Villanueva, A.Ocaña	1v.+4v.fác.+pno	La;4/4; <i>staccato</i> ; c.a.	1-2
Tres hojitas madre	TRAD.ESP./ R.Villanueva	4v.+pno.	Dom;2/4;portato; 	3
Un elefante	TRAD.ESP./ R.Villanueva, A.Ocaña	4v.hom.	Re;4/4;  legato	
Ununquandio	R.VILLANUEVA	4v.+pno.	Re;3/4;pizz.; armónicos; 	2

CONCLUSIONES FINALES

Los distintos capítulos que conforman esta tesis, aún siendo independientes, guardan todos relación –como no podría ser de otra manera– con el tema principal de la misma que es la educación musical instrumental en los colegios. En cada uno de ellos hemos llegado a conclusiones parciales que hemos preferido incluir en cada capítulo para un mayor orden y claridad del texto. En este apartado de conclusiones finales hacemos un resumen de las mismas relacionándolas con las hipótesis de trabajo que hemos planteado y que se han ido revelando como ciertas a lo largo de la investigación.

LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL EN NUESTROS COLEGIOS ES PRÁCTICAMENTE INEXISTENTE LIMITÁNDOSE CASI EXCLUSIVAMENTE AL EMPLEO DE INSTRUMENTOS ORFF.

Para la verificación de esta hipótesis hemos empleado dos herramientas:

- Las encuestas realizadas a los alumnos de la antigua Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá.
- Un sondeo realizado en los colegios de la Comunidad de Madrid.

Las encuestas ofrecen unos resultados tajantes: el 93,85% de los encuestados –el porcentaje más alto de todas las respuestas de esta encuesta– afirma que no ha tenido ningún tipo de formación instrumental en el colegio, aparte de los denominados instrumentos Orff. Sólo un anecdótico 6,14% reconoce haber recibido educación instrumental convencional.

Los resultados del sondeo que hemos realizado en la Comunidad de Madrid son también determinantes: tras contactar con una muestra de 176 centros seleccionada entre los 1781 que suponen el total de centros de la CAM que ofrecen enseñanza primaria, ESO o bachillerato, sólo hemos localizado 9 que incluyan en sus programas enseñanza de instrumentos musicales convencionales.

UN GRAN PORCENTAJE DE ALUMNOS TERMINAN SU ETAPA ESCOLAR SIN TENER APENAS CONOCIMIENTOS MUSICALES.

Para verificar esta hipótesis las principales herramientas de investigación empleadas han sido las mismas encuestas mencionadas anteriormente. De los datos obtenidos en el apartado que trata sobre la formación musical previa de los alumnos de la Escuela de Magisterio concluimos que existe un porcentaje muy significativo de alumnos –entre el 15,87% y el 19,3%, según estemos hablando de alumnos del actual Grado en Educación Primaria o de la extinta especialidad de Maestros Especialistas en Música respectivamente⁵²¹– que acceden a los estudios superiores sin ningún conocimiento de música.

Las encuestas de Alonso (2004) y las de Esteve y Molina (2006) realizadas a alumnos de las Escuela de Magisterio de Toledo y de la Universidad de Alicante llevan a los autores a conclusiones similares.

Si relacionamos estos resultados con las conclusiones del apartado anterior podemos inferir que el tipo de enseñanza que se está impartiendo de forma generalizada en nuestros colegios no está funcionando ya que los alumnos finalizan sus estudios sin saber apenas música. Aunque parece innecesario, por lo obvio, debemos insistir en que un indicativo necesario aunque no suficiente de que un alumno sabe música es su capacidad para interpretar música con un instrumento musical⁵²², valga la redundancia. Los instrumentos denominados *Orff* o *de aula* no son eficaces para la formación musical ya que están absolutamente desconectados de la realidad musical en la que vivimos y tienen muy escaso atractivo para los alumnos excepto en las etapas infantiles. Esta falta de atractivo trae como consecuencia la falta de continuidad y el abandono de la práctica musical una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria, continuidad que se podría conseguir si se emplearan para la formación musical

⁵²¹ Aunque sorprendentemente las cifras son más favorables para los alumnos de grado, ya explicamos en su momento que la gran mayoría de estos sólo han estudiado instrumentos de aula. Entre los alumnos de la extinta especialidad de magisterio musical existe obviamente un mayor porcentaje que ha estudiado en conservatorios o escuelas de música y que a la hora de contestar no consideran que el aprendizaje escolar de instrumentos Orff sea digno de mención.

⁵²² Como siempre en esta tesis, incluimos a la voz humana dentro de la categoría de instrumento musical.

escolar otros instrumentos más atractivos y con mayores posibilidades de desarrollo ulterior.

Las experiencias llevadas a cabo en otros países como Estados Unidos, Alemania, Venezuela, el Reino Unido o en algunos colegios de la Comunidad de Madrid, que han sido objeto de nuestro estudio, demuestran que es posible impartir en los centros escolares una educación musical de calidad. En todos los casos esta formación pasa por conceder mayor importancia a la educación instrumental.

LA FALTA DE FORMACIÓN INSTRUMENTAL ESPECÍFICA Y MUSICAL EN GENERAL DE UNA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO HACE QUE SE PERPETÚE UNA ENSEÑANZA DEFICIENTE EN LOS COLEGIOS.

Uno de cada cinco estudiantes de magisterio encuestados declara no haber recibido ningún tipo de educación instrumental previa. Si tenemos en cuenta que el aprendizaje de un instrumento musical, del lenguaje musical, de la teoría de la música, de la armonía y de la composición es un largo proceso que lleva años, podemos aventurar sin temor a equivocarnos, que muchos futuros maestros de música acabarán su carrera con escasos o nulos conocimientos instrumentales y de música en general.

Los resultados de las encuestas que hemos realizado avalan nuestra hipótesis: un 51% de los estudiantes de la antigua especialidad no se considera suficientemente preparado para ejercer la docencia musical –con la excepción de los que han estudiado en el conservatorio que en un 89% sí se consideran preparados.

Por si esto fuera poco, la reforma educativa que implantó la LOE en el año 2006 hizo desaparecer los estudios de especialidad y consecuentemente los programas para la enseñanza musical que existían desde la LOGSE en las Escuelas de Magisterio han perdido contenidos y están muy lejos de ofrecer la formación necesaria para impartir este tipo de enseñanza. Los alumnos del nuevo Grado en Educación Primaria encuestados avalan esto de forma aún más tajante que los alumnos de la especialidad: el 78% de los encuestados no

se considera preparado para enseñar música en los colegios. Lo grave es que como maestros generalistas que serán se podrán ver en la triste e irresponsable tesitura de tener que hacerlo⁵²³.

Los únicos instrumentos cuya práctica o estudio se incluye en los planes de estudios de las Escuelas de Magisterio son los instrumentos denominados *Orff* y con un nivel de exigencia muy bajo. Aquí encontramos una de las razones evidentes de la perpetuación de métodos como el *Orff* y similares en nuestros centros escolares y del fracaso en general de la enseñanza musical en los colegios: los maestros no pueden enseñar más de lo que saben y los alumnos difícilmente pueden aprender de ellos más de lo que enseñan. Sin entrar a discutir sobre lo que algunos consideran el indudable valor pedagógico de los instrumentos *Orff*, lo que resulta evidente es su falta de atractivo para los alumnos una vez finalizada la época escolar. Habiendo practicado la mayoría de ellos con estos instrumentos durante varios años resulta sorprendente que en la última encuesta publicada sobre los hábitos y prácticas culturales en España correspondiente al periodo 2010-2011⁵²⁴, el porcentaje de encuestados que declaran saber tocar un instrumento es sólo el 8% (Ministerio de Cultura, 2011).

Una parte del problema de la falta de formación del profesorado se solucionaría estableciendo una prueba de acceso para los estudios, *itinerarios* o *mentiones* de música. Un porcentaje bastante significativo de los encuestados –el 72%– considera necesaria una prueba de acceso en la que se exijan unos conocimientos mínimos de música. Son de la misma opinión muchos de los autores consultados⁵²⁵. Esta selección del alumnado permitiría ofrecer planes de estudios musicales más exigentes y se conseguiría un mejor aprovecha-

⁵²³ Si no desaparece antes la asignatura de música en los colegios. La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) recién aprobada en diciembre de 2013 apunta en esa dirección.

⁵²⁴ Estas encuestas se realizan cada cuatro años.

⁵²⁵ Mientras acabamos de redactar estas conclusiones finales hemos podido leer en la versión digital del periódico *El País* del 24 de abril de 2014, que las universidades madrileñas, al igual que lo han hecho las catalanas, piensan endurecer a partir del próximo curso los criterios de selección de los alumnos de magisterio. Al haber desaparecido la especialidad de música estos criterios no tendrán en cuenta el problema específico de la falta de formación musical previa pero en cualquier caso, y según como se enfoquen, pueden ser un buen primer paso para recuperar el prestigio perdido de la profesión de maestro.

miento de las clases que no aburrirían a los alumnos con formación musical y no desesperarían a los no formados que es lo que viene ocurriendo con excesiva frecuencia.

Hemos comprobado que otra parte del problema estriba en la falta de estudios de postgrado especializados en la educación musical. Aunque la justificación teórica de ciertas reformas que fueron implantadas con la LOE fue que estas servirían para armonizar nuestros estudios con los de la Comunidad Europea, lo cierto es que en el caso concreto de la formación de los maestros de música no existe tal adecuación sino todo un retroceso. En el capítulo 1º de esta tesis hemos podido comprobar que en la UE no han desaparecido las especialidades por materias como ha ocurrido en España y que en los países más avanzados en enseñanza musical existen estudios específicos de postgrado. Mientras, en nuestro país, nos encontramos con que los Conservatorios Superiores no ofrecen especialidades en educación y la única oferta de postgrado por parte de algunas universidades, el nuevo *Máster Universitario Oficial de Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato e Idiomas*, no es un título pensado específicamente para el profesorado de música, algo que sí sucede en otros países de la UE con titulaciones similares.

Una selección del alumnado en la que se dieran facilidades a los estudiantes del conservatorio y a aquellos que tuvieran una formación musical sólida y unos estudios de educación musical específicos de grado y de postgrado con un aumento en los contenidos y en las exigencias ayudarían a recuperar el respeto que se ha perdido por el maestro de música y el respeto por la propia asignatura que parece estar en vías de extinción.

En el capítulo 1º hemos citado varios ejemplos de cómo está organizada la educación musical en varios países europeos. Resumimos aquí el caso de Alemania para demostrar lo lejos que estamos de la supuesta convergencia educativa que propone el Plan Bolonia:

En Alemania los estudios de Grado en Educación Musical tienen una duración de tres cursos. Proporcionan la titulación de *Bachelor of Arts* que no faculta para la docencia en escuelas ni en institutos. Tampoco lo hacen ni el Gra-

do ni el Postgrado en *Musikwissenschaft*⁵²⁶. Los alumnos que quieran dedicarse a la docencia tienen que continuar con los estudios de postgrado en Educación Musical que duran dos años y que conducen al título de *Master of Arts*. Después deberán realizar un año de prácticas supervisadas, remuneradas y superadas mediante un examen con tribunal y todo ello les capacitará para ejercer la docencia como *Musiklehrer*⁵²⁷. La duración media de estos estudios está entre 5 años y medio y 6. La formación musical o artística del alumnado comprende estudios de armonía, contrapunto, análisis musical, arreglos, dirección, clases individuales de instrumento principal, de instrumento secundario y de canto. La teoría musical e historia de la música ocupan entre el 37 y 36% de la carga lectiva y la pedagogía y la didáctica el 26%.

Queremos cerrar este apartado con unas demoledoras frases de Sol Bordas⁵²⁸ con las que nos sentimos plenamente identificados:

Muchos de estos maestros entraron en magisterio musical sin saber nada de música porque su nota no les daba para otras carreras y esperaban que en tres años aprenderían música y saldrían preparados para dar clase de música en un colegio. Hasta que no sea obligatorio que los maestros que van a dar música sepan música y que pongan un techo de siete para simplemente ser maestros, entrará gente que no tiene condiciones ni siquiera para el magisterio y menos aún para la música. (Entrevista realizada el 25/11/2012).

NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO MUSICAL CONTEMPLA DE FORMA SUBYACENTE, YA QUE NO DE FORMA OFICIAL, DOS NIVELES DE ENSEÑANZA MUSICAL: UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD Y COMPLETA PARA UNA ÉLITE ENCAMINADA A LA PROFESIONALIZACIÓN Y OTRA MUY BÁSICA Y CLARAMENTE INSUFICIENTE QUE ES LA QUE SE IMPARTE EN LOS COLEGIOS.

⁵²⁶ Musicología. El grado equivalente a nuestros estudios de Historia y Ciencias de la Música.

⁵²⁷ Profesor de música.

⁵²⁸ Sol Bordas es profesora de piano y vicedirectora del Conservatorio Profesional de Música de Amanié. La entrevista se realizó en Madrid el 25 de noviembre de 2011 y se conserva grabación de la misma.

La LOGSE de 1990 sentó las bases de nuestro actual sistema educativo musical que, salvo por algunos aspectos modificados por la LOE en 2006, se mantiene hasta el momento. Dicha ley consolidó la presencia de la enseñanza musical dentro de las enseñanzas generales: primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Reguló las enseñanzas musicales profesionales: conservatorios elementales, profesionales y superiores. Facilitó, con las escuelas de música un mayor y más generalizado acceso de la población a una formación musical no profesional pero sí más especializada que la de los centros escolares. Estableció por lo tanto tres niveles de formación musical claramente diferenciados:

- Educación obligatoria y generalizada de bajo perfil y poco específica. Esta enseñanza parece muchas veces más preocupada en el desarrollo humano a través de la música que en enseñar música.
- Educación más especializada llevada a cabo en los conservatorios o en los centros reconocidos. Esta es una enseñanza de acceso limitado destinada a la profesionalización desde edades tempranas.
- Enseñanza reglada pero no oficial, más flexible, llevada a cabo en las escuelas de música.

Esta separación que sobre el papel podría parecer razonable no lo es tanto ya que responde al concepto muy arraigado en nuestra sociedad de que el estudio musical “serio” está destinado sólo a los futuros músicos profesionales y que el resto de la población se debe conformar con un pequeño barniz musical aplicado en el colegio, al que se pueden añadir “capas” de forma voluntaria y como asignatura extraescolar en las escuelas de música que son los centros donde muchos, incluidas las autoridades educativas⁵²⁹, consideran que debe estar localizado el estudio de los instrumentos musicales.

El concepto erróneo de que existen niños musicales y niños no musicales se encuentra todavía fuertemente arraigado en nuestra sociedad entre aquellos que ignoran la universalidad de la musicalidad como característica humana –al igual que es universal el lenguaje– y esto conlleva a los planteamientos que subyacen en nuestras leyes de educación en los que el alumno

⁵²⁹ Y también muchos músicos y profesores de música.

“dotado” debe aprender música en centros especializados y el “no dotado” se debe conformar con una educación “light”⁵³⁰ recibida en el colegio.

Tras analizar en el capítulo 4º las leyes de educación vigentes en la Comunidad de Madrid con respecto a la educación musical en la enseñanza obligatoria llegamos a la conclusión de que no son tanto estas leyes ni sus contenidos sino su aplicación y quienes imparten la enseñanza, los responsables de que se haya perpetuado un tipo de enseñanza musical de muy escasos contenidos, de muy escasas exigencias que se corresponde con lo que hemos denominado un ligero “barniz musical” y que dista mucho de ser una auténtica enseñanza musical.

Son varias las pruebas que verifican la hipótesis que hemos planteado de que nuestro sistema educativo ofrece para los colegios un nivel muy básico y claramente insuficiente de formación musical:

- El hecho de que no se exigiera ningún tipo de conocimiento musical para el ingreso en la extinta especialidad de Magisterio Musical.
- La propia especialidad de Magisterio Musical fue suprimida con la LOE.
- No existen opciones universitarias para la enseñanza musical ni un perfil profesional exigente de profesor especializado en música como los hay en Alemania o en otros países que hemos propuesto como ejemplo.
- Con la LOE se han suprimido horas lectivas para la asignatura de música y se han juntado en el mismo bloque –en el tramo de educación primaria– la música y las artes plásticas.
- El hecho de que se denomine “Grado Elemental” a los 4 primeros cursos de enseñanza reglada en los conservatorios y que los contenidos de esta enseñanza –cuya finalidad es iniciar y orientar a los posibles futuros músicos– estén a años luz de lo que se enseña normalmente en los colegios, parece indicar que las pretensiones educativas para la enseñanza obligatoria están incluso por debajo de lo “elemental” o de la “iniciación”. Nos encontramos por

⁵³⁰ Christina Coker, en su prefacio al libro de Mills (2005), utiliza el término “mínimo común denominador” al referirse a esta educación musical de pocas pretensiones y pocas expectativas respecto al alumnado.

lo tanto con una gran contradicción de nuestro sistema educativo: si la enseñanza musical impartida en la educación primaria fuera una enseñanza *básica* como propugnan las leyes de educación, al igual que la del grado elemental de los conservatorios, ambas serían intercambiables como hemos visto que ocurre en países como Hungría. Pero para eso deberían unificarse⁵³¹ los objetivos y los contenidos de ambas enseñanzas y los alumnos deberían aprender en los colegios a tocar un instrumento, lenguaje musical, a cantar en coro y a tocar en grupo –que son los contenidos del grado elemental de música– y estamos no sólo lejos de eso sino, salvo raras excepciones, en otra dirección muy distinta.

Podemos concluir que la educación musical que se imparte en los colegios es absolutamente insuficiente como iniciación a una preparación musical más “seria” o profesional, y ni siquiera como iniciación básica y elemental sin más pretensiones ulteriores.

Una vez más queremos acabar con una frase de Sol Bordas que resulta muy clarificadora:

El otro tipo de información se puede plantear como lo plantean ahora: música y movimiento, escuchar cuatro cositas, distinguir las alturas y jugar un poco. Con eso ¿cómo salen? ¿sabiendo qué? Imagínate que las clases de matemáticas se limitaran a que los niños miraran los números y les dijeran que son muy bonitos. No sabrían matemáticas. La música es tan difícil como las matemáticas y no se puede plantear como algo sólo lúdico. (Entrevista realizada el 25/11/2012).

LOS CENTROS INTEGRADOS DE MÚSICA NO HAN SUPUESTO UNA SOLUCIÓN AL PROBLEMA, PERO LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN ELLOS DEMUESTRAN QUE UNA MAYOR INTEGRACIÓN DE LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO SÓLO ES

⁵³¹ Obviamente hablamos de una unificación al alza y confiamos en que a nadie se le ocurra equipar el grado elemental de los conservatorios con la enseñanza musical que se imparte en los colegios.

POSIBLE SINO QUE RESULTA BENEFICIOSA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ALUMNOS.

Veinte años después de que la LOGSE posibilitara la creación de Centros Integrados de música podemos concluir que su implantación es anecdótica ya que hablamos de sólo 7 centros integrados en todo el país. La idea, en principio buena, no se puede por tanto considerar una solución a los problemas de educación musical de nuestro país, pero sí es indicativa de que hay gente consciente de que estos problemas efectivamente existen.

Se han citado diversos motivos para que estos centros no hayan prosperado como algunos pensaban que lo iban a hacer. Creemos que la razón fundamental es la total falta de importancia que concede nuestra sociedad en general y nuestras autoridades educativas en particular, a la educación musical en los colegios. La prueba de esto es que se van reduciendo cada vez más su implantación en los distintos tramos educativos y su carga lectiva; que se considera más un juego que la actividad complejísima y enriquecedora que realmente es, y que en muchos casos los encargados de enseñarla son personas que no saben música.

El desconocimiento de la existencia de la opción de los centros integrados por parte de la sociedad es grande. Falta aún tiempo para que finalicen sus estudios las promociones de músicos profesionales que han pasado por estos centros y la muestra es tan escasa que difícilmente podremos apreciar los resultados positivos si es que los hay. Haría falta un estudio científico sobre los resultados de esta intervención educativa y aquí es donde surge el problema de saber si lo que queremos valorar son los logros profesionales en el mundo de la música, las ventajas para el acceso al grado superior de música que hayan podido tener los estudiantes que han disfrutado de este tipo de enseñanza, o lo que resultaría más complicado, aunque no imposible de valorar, que sería saber cuales son los beneficios resultantes tanto educativos como formativos – desde un punto de vista más amplio, no exclusivamente musical–, que pueda haber aportado este tipo de enseñanza integrada.

En cuanto a la posible falta de interés por parte de las administraciones por los elevados costes de estos centros, encontramos opiniones contrarias y

cabría considerar si es socialmente ético seguir fomentando y costeando una enseñanza minoritaria –cuyos resultados están en muchos casos en entredicho– en detrimento de una mayor inversión en una enseñanza musical para todos dentro de la enseñanza obligatoria. Da la impresión de que el fomento de los conservatorios que hemos observado en las últimas décadas y la aparición de centros de alto rendimiento musical, mientras que se reducen las horas de música en el colegio, es un despropósito tan grave como empezar una casa por el tejado.

Estos centros integrados presentan, no obstante, ciertas ventajas:

- La facilitación de los estudios generales y de música de forma simultánea.
- La inmersión de los alumnos en un ambiente estimulante musicalmente en el que no se sienten raros y que les sirve de motivación para el estudio.
- Incluso los alumnos que no opten por la profesionalización habrán disfrutado de una enseñanza muy completa y dentro de un ambiente de “cierta elite”: pocos alumnos por clase; fomento del trabajo en equipo a través de las orquestas, los grupos de cámara y los coros; alumnado en general disciplinado para el estudio. Los datos que hemos recabado en este sentido son determinantes:

- La tesis doctoral de Andreu (2012)⁵³² verifica la hipótesis que plantea la autora – y que coincide parcialmente con la nuestra– de que la educación musical integrada en la etapa de primaria repercute en la adquisición de las competencias básicas ya que los alumnos de los centros integrados obtienen mejores resultados en la adquisición de las mismas.

- Los alumnos del Centro Integrado Moreno Torroba de Madrid quedaron los primeros en el curso 2009-2010 y dos puntos por encima de la media en el curso 2010-2011 en las pruebas CDI⁵³³, que hace la Comunidad de Madrid en 3º de la ESO para el informe PISA.

- El 100% de los alumnos del Centro Integrado de Música Padre Antonio Soler aprueban la selectividad.

⁵³² La única que hemos encontrado que trata el tema de los Centros Integrados.

⁵³³ CDI son las siglas de: conocimientos y destrezas indispensables.

- El trabajo de investigación realizado por Andreu y Godall (2012) con alumnos del Centro Integrado de música Orioll Martorell demuestran que, a pesar de que los alumnos de este centro no realizan más que el mínimo de horas marcadas por la ley en todas las áreas curriculares excepto en la artística, obtuvieron unos resultados muy por encima de los resultados globales de toda Cataluña. Los alumnos de música⁵³⁴ de este centro obtuvieron mejor resultado en todos los ámbitos sobre todo en el matemático, el socio natural y el trabajo cooperativo.

Lo decepcionante es que estas ventajas que nos parecen evidentes sólo las puedan disfrutar un grupo muy exiguo de afortunados y que no se hagan de mayor o menor manera extensibles al resto de nuestros estudiantes.

No hay unanimidad de criterios en cuanto a los planteamientos que justifican la importancia de estos centros sino que, por el contrario, encontramos dos posiciones claramente diferenciadas dentro incluso de los profesionales que trabajan en los mismos:

- Son centros destinados a la profesionalización.
- Son centros que pretenden formar personas a través de la música.

Esta diferencia de intenciones hace que haya autores que justifiquen la importancia de la integración a nivel del grado elemental, mientras que otros piensan que sólo tiene sentido en el grado profesional ya que la anterior integración es prematura.

Supongamos que el planteamiento acertado es el de los que defienden la integración de la música a nivel elemental. Esto evidenciaría que los centros integrados no dejan de ser un parche que viene a solucionar el auténtico problema que es la falta de una educación musical de calidad en los colegios. Por tanto, más que una solución serían un ejemplo a seguir de forma generalizada. A parte de los mitos educativos bien arraigados pero carentes de justificación científica en los que se basan muchas veces las discusiones públicas sobre cuestiones de educación, parece que hay consenso en que tenemos dos factores que inciden claramente sobre los resultados educativos: las dotaciones iniciales (ambiente familiar y social, capacidades, oportunidades, etc.) y la calidad

⁵³⁴ La mitad de los alumnos de este centro estudian música y la otra mitad estudian danza.

del profesorado.

El primer factor justificaría por lo tanto la importancia de intervenciones educativas como la musical desde edades tempranas. En cuanto al otro factor decisivo que es la calidad del profesorado nos encontramos, en lo que se refiere a la música, con un panorama desalentador: los conservatorios basan su enseñanza en muchos casos en planteamientos obsoletos y son generalmente reacios a cualquier tipo de innovación y de investigación pedagógica. Por otro lado, sus planes de estudio no tienen apenas en cuenta la preparación de los alumnos para una actividad que va a ser muy frecuente en su vida profesional como es la enseñanza, ni tampoco tienen en cuenta que los gustos y costumbres musicales de nuestra sociedad no son los mismos que hace cien años.

Los alumnos de las Escuelas de Magisterio ingresan en estas sin tener en muchos de los casos ni los más mínimos conocimientos musicales y la escasa duración de estos estudios hace completamente imposible que los alumnos salgan con conocimientos suficientes de una materia tan compleja como es la música y mucho menos que estén preparados para impartir su enseñanza.

Si lo que justifica la existencia de los centros integrados de música es facilitar los estudios profesionales de los estudiantes cabría preguntarse si tiene sentido el coste social de una enseñanza subvencionada que presenta porcentajes altísimos de abandono y que concede a los que la completan una titulación que profesionalmente sirve para bien poco. En este punto estaríamos de acuerdo con los que opinan que si la finalidad de estos centros es crear futuros profesionales no debe de haber muchos sino sólo unos cuantos pero de muy alto nivel.

Parece más justo que los recursos muy limitados con los que contamos para la educación musical se distribuyan de otra manera más equitativa concediendo más importancia a los tramos de enseñanza obligatoria. De poco va a servir preparar a músicos clásicos para que formen parte de orquestas a las que poca gente va a tener interés en escuchar.

Por otro lado, y aunque en el fondo tiene que ver con lo anterior, realmente no hemos encontrado una auténtica integración curricular entre las dos enseñanzas, ni un desarrollo de la transversalidad entre las asignaturas, como

proponían algunos de los autores citados en esta tesis cuando se planteó la creación de estos centros.

En cuanto a innovación pedagógica tampoco hemos encontrado mucho que se salga de lo que es la enseñanza tradicional de los conservatorios. De hecho los programas y currículos son los mismos que los de la enseñanza no integrada.

Todo lo anteriormente expuesto nos lleva a concluir que la integración de las enseñanzas musicales, tal y como las plantea nuestra ley de educación, facilita los estudios reglados a un grupo muy reducido de alumnos, pero no es en absoluto, ni parece que lo vaya a ser, una solución a nuestro déficit de enseñanza musical en los colegios y además está muy lejos de constituir lo que consideramos que sería una auténtica integración de la música en la enseñanza.

Nuestra propuesta ante esta situación es la universalización de una enseñanza musical en los colegios que conceda una mayor importancia al hecho musical en sí y a una práctica que permita un desarrollo musical posterior, e incluso, porqué no, que sirva de cantera para que los alumnos más dotados y más motivados opten por una profesionalización a través de centros como los conservatorios.

LA LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN MUSICAL ES AMBIGUA EN CUANTO A OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN. ESTA AMBIGÜEDAD DIFICULTA QUE SE ARTICULEN Y SE DESARROLLEN METODOLOGÍAS CON FINES, MEDIOS Y OBJETIVOS CLAROS PERO NO JUSTIFICA EL TIPO DE ENSEÑANZA QUE SE ESTÁ IMPARTIENDO EN GENERAL NI IMPIDE QUE SE OFREZCA UNA ENSEÑANZA MUSICAL MÁS COMPLETA Y EFECTIVA.

Tras analizar el decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid que establece el currículo para la educación primaria en su parte referente al Área de Educación Artística, podemos concluir que deja abierta la posibilidad de emplear metodologías de enseñanza musical diferentes a las que hemos comprobado que están profundamente arraigadas

en nuestro sistema educativo. No nos enfrentamos por tanto con un problema legal sino que, como ya hemos mencionado, son otras las causas de que se haya perpetuado en nuestro país un modelo de educación musical cuyos resultados son claramente insuficientes y decepcionantes.

Tanto los objetivos generales como los contenidos específicos y los criterios de evaluación que aparecen en el citado decreto, son vagos y su falta de especificidad nos permite plantear propuestas de educación musical alternativas como la *clase de cuerda*. Tanto en el apartado de contenidos para la educación primaria como en el de los correspondientes a la educación secundaria se habla de práctica instrumental (de la iniciación de la práctica de un instrumento musical en el primer caso y de desarrollar capacidades que posibiliten un “dominio básico” de las técnicas para la interpretación en el segundo), pero no se especifica en ningún caso de qué instrumento o de qué tipos de instrumentos se trata ni la metodología a seguir. Por lo tanto queda abierta la posibilidad de otro tipo de aprendizaje instrumental distinto a la metodología Orff, y en ese sentido, si este tipo de enseñanza se sigue imponiendo en las aulas será por otros motivos y no porque lo dicte la ley. Tampoco la ley especifica qué es lo que se considera una iniciación ni un dominio básico del instrumento y por lo tanto queda abierta esta puerta para poder establecer otros niveles más altos de ejecución instrumental que los que se suelen pedir en los colegios.

El citado decreto deja también las puertas abiertas a la adaptación curricular ya que, según el mismo, corresponde a los centros docentes desarrollar y completar el currículo establecido en esta norma, adaptándolo a las características del alumnado (esto mismo aparece también en el decreto que establece el currículo para la Educación Secundaria Obligatoria).

Pero, por desgracia, la falta de unas directrices claras y de un concepto también claro de lo que debe suponer la educación musical en los centros escolares han permitido que se mantenga por inercia un estilo de enseñanza cuya justificación no hemos encontrado en ningún apartado del decreto.

Y si bien los contenidos y objetivos del decreto no son un inconveniente en si para proponer enseñanzas musicales más efectivas sí lo es la carga lecti-

va que se concede a esta asignatura. Dicha carga ha ido disminuyendo con las últimas reformas educativas, y con la actual LOMCE –aún no en práctica y recurrida ante los tribunales– corre peligro de desaparecer incluso la propia asignatura de música quedando en algunos tramos educativos a merced de las decisiones de los responsables de las diferentes Comunidades Autónomas. Pero aún así la ley deja algún resquicio y en el citado decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, en su artículo 12 que trata de la autonomía de los centros en su apartado 5 dice que *Los centros, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezca la Consejería de educación,[...] (B.O.C.M., 2007, nº 126, 6).*

Según este apartado sería potestad de los centros establecer a modo de experimento educativo la ampliación de horario y, por lo tanto, el obstáculo de la falta de tiempo también es subsanable con lo que sólo faltaría que la dirección de cada centro considerara y apostara por esta opción al igual que los padres de los alumnos.

Podemos concluir que en los currículos de enseñanza musical obligatoria de la Comunidad de Madrid no hemos encontrado nada que nos impida dar un mayor peso a la enseñanza instrumental en las aulas. Se requiere una interpretación de dichos currículos y una adaptación e integración de las enseñanzas instrumentales haciendo un uso más creativo de las mismas para que a través de ellas se puedan abordar no sólo los aspectos interpretativos tradicionalmente propios de la práctica instrumental, sino además los aspectos compositivos, la improvisación, la apreciación musical, la audición, el entendimiento y el uso de nuevas tecnologías, que son los contenidos a los que hace mención el currículo general de música. Esto no sólo es teóricamente posible sino que hemos analizado en esta tesis centros de la Comunidad de Madrid que lo están llevando a cabo, y hemos dedicado un capítulo fundamental de la misma a elaborar una adaptación al currículo general de esta Comunidad de un método de enseñanza instrumental basado en la *clase de cuerda*.

Debemos señalar para concluir, que la reinterpretación de estos currículos debería obligar a un replanteamiento de los programas de las facultades de educación para lograr una absoluta y necesaria concordancia.

EXISTEN ALTERNATIVAS VIABLES LEGAL, ORGANIZATIVA, ECONÓMICA Y METODOLÓGICAMENTE PARA INTRODUCIR EN LOS COLEGIOS UNA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL DISTINTA DE LA BASADA EN LA METODOLOGÍA ORFF Y AFINES.

Tras el sondeo realizado en los colegios e institutos de la Comunidad de Madrid y tras analizar los resultados de las encuestas realizadas a estudiantes de magisterio y a profesores de instrumento de varios centros educativos de la misma comunidad llegamos a la conclusión de que la enseñanza musical instrumental está integrada en los programas educativos en rarísimos casos. Pero estas excepciones nos demuestran que sí es posible ofrecer a los alumnos una educación musical distinta de la que por inercia se viene impartiendo en la mayoría de los centros.

Hemos realizado un estudio en los colegios e institutos donde sí se desarrollan programas instrumentales para tratar de establecer pautas organizativas y metodológicas, para comparar los distintos modos de integración de la enseñanza instrumental dentro de los programas generales de música y para analizar los pros y los contras de cada uno de ellos.

Nos hemos planteado las posibles causas para la escasísima implantación en nuestros colegios de una enseñanza instrumental seria y las hemos analizado una por una. Estas causas serían:

- Falta de demanda o interés social. Hemos comprobado que la demanda por parte de los alumnos de este tipo de enseñanza en los centros en los que se oferta es grande oscilando entre el 70% de los alumnos totales del colegio Mirabal y el 15 % de los alumnos del King's College, porcentajes ambos muy significativos. Por otro lado sí son muchos los centros escolares que ofertan enseñanza instrumental fuera del horario escolar. En el caso del Campus Musical Casa de Campo observamos una fuerte demanda por estas clases: el

32% del alumnado total de estos colegios las ha solicitado. Los datos de participación en el programa *Refuerza* de la Comunidad de Madrid también desmienten la posible falta de interés por la enseñanza musical ya que este tipo de actividades ocupan el tercer lugar en orden de preferencias después de apoyo y refuerzo académico y de actividades en lenguas extranjeras.

- La existencia de tópicos en nuestra sociedad –e incluso entre los mismos educadores– como los que citamos a continuación:
 - Hay gente dotada para la música y otra que no lo está.
 - Para tocar un instrumento hay que aprender primero a leer música.
 - La falta de progreso de un alumno en el aprendizaje de un instrumento es debida necesariamente a la torpeza del alumno.
 - Con los instrumentos musicales convencionales sólo se puede aprender música de compositores occidentales muertos hace muchos años.
 - Hay que empezar con el aprendizaje del instrumento desde muy pequeño porque si no luego es tarde.
- Que este tipo de enseñanza no tiene cabida dentro de nuestro sistema educativo. Como hemos manifestado en el epígrafe anterior, tras analizar los currículos vigentes en la Comunidad de Madrid hemos podido comprobar que no existen impedimentos para desarrollar propuestas alternativas a la enseñanza musical obligatoria. Haciendo un balance comparativo entre los centros analizados en el tercer capítulo de esta tesis encontramos que cinco de los nueve sí han sustituido el currículo normal de música por otro instrumental:
 - El British Council School en el caso de la *Yamaha ClassBand* y de momento sólo para los cursos 4º y 5º de primaria.
 - El Colegio Alemán para los alumnos voluntarios de la *Strecherklasse* durante tres cursos: 4º, 5º y 6º de primaria.
 - El Colegio Público el Quijote aplicado a un solo grupo de 6º de primaria en la clase ya desaparecida de instrumentos de cuerda.
 - El IES Madrid Sur para todos los alumnos de 2º y 3º de la ESO.
 - El IES con la *Yamaha ClassBand* en 2º de la ESO.

En los otros 4 centros estudiados el currículo instrumental es complementario al general.

Por otro lado, en el capítulo 5º de esta tesis hemos demostrado que es posible adaptar una metodología de enseñanza instrumental en grupo como es la *clase de cuerda* al currículo general del segundo ciclo de la educación primaria.

- Motivos organizativos como la dificultad para integrar esta enseñanza dentro del horario lectivo.

Al analizar los colegios de la Comunidad de Madrid que ofrecen este tipo de enseñanza hemos visto distintas soluciones para la integración de la enseñanza instrumental dentro del horario lectivo. Las opciones organizativas que hemos encontrado, cuyos pros y contras han sido analizados en su momento, se pueden resumir de la siguiente manera:

- Horario escolar aprovechando las horas de patio o de comida. Por esta solución han optado total o parcialmente casi todos los centros analizados.
- Horario rotativo: esta es una de las opciones por las que han optado el British Council School y alguno de los centros pertenecientes al King's College.
- Horario escolar aprovechando módulos dedicados a actividades artísticas: este es el caso del Colegio Mirabal. El centro establece módulos diarios de aproximadamente sesenta minutos de duración, a horas diferentes para cada curso, en los que los alumnos optan libremente por actividades artísticas o deportivas.
- Integración dentro del currículo normal de música. Es el caso del British Council School con la actividad de *Yamaha ClassBand*, del Colegio Alemán con la *Streicherklasse* (aunque en este caso no es extensible a todo el curso), del IES Madrid Centro y lo fue en su momento la clase de cuerda del Colegio el Quijote.

- El tipo de centro –público o privado– puede ser determinante. No nos consta que esto sea cierto o falso ya que cuatro de los centros analizados que integran en sus programas la enseñanza instrumental son públicos.
- La enseñanza instrumental es costosa económicamente.

En la siguiente tabla, que resume nuestras indagaciones al respecto, se demuestra que resulta más barato dotar a una clase de instrumentos de cuerda que de instrumentos Orff:

	Instrumentos <i>ClassBand</i>	Instrumentos de cuerda	Instrumentos Orff
Coste total para una clase de 24 alumnos	30.847 euros	2922 euros	4012 euros
Amortización en diez años por alumno/cursó	43 euros	4 euros	16 euros

Existen además otras maneras no exclusivamente mercantilistas de enfocar la rentabilidad de este tipo de enseñanza. Los beneficios derivados de generalizar en los colegios este tipo de enseñanzas musicales se traducen en ventajas:

- Para el alumno: iniciar una afición musical; ayudar a descubrir posibles talentos musicales; valorar más la asistencia al colegio; suponer, en cualquier caso, una experiencia formativa beneficiosa en muchos aspectos.
 - Ventajas para el centro: fomentar las relaciones sociales entre los alumnos; facilitar las relaciones con las familias a través de los conciertos; facilitar los intercambios con otros centros; enriquecimiento de la vida cultural del centro; mejorar la imagen exterior del centro con todas las ventajas competitivas que esto supone.
- Necesidad de planteamientos metodológicos diferentes para poder llevar a cabo este tipo de enseñanza.

El tradicional planteamiento de clase individual de instrumento es una herencia de la educación que se ha impartido y que se imparte en los conservatorios y está muy relacionado sobre todo con la educación pianística. Estas clases individuales no tienen fácil aplicación dentro de la enseñanza escolar si queremos que esta sea de verdad generalizada ya que resultan prácticamente inviables por razones organizativas de horarios y por motivos económicos.

Diferentes métodos de enseñanza instrumental en grupo se vienen aplicando con éxito dentro y fuera de las escuelas en países como el Reino Unido, Alemania, Estados Unidos o Venezuela, por poner unos ejemplos, y existe bibliografía al respecto. En nuestro país, el sistema de aprendizaje musical instrumental en grupo es el que se aplica desde hace muchos años en las escuelas de música de las bandas con evidentes buenos resultados, y sin embargo no existen apenas estudios ni publicaciones sobre el tema y es un sistema de enseñanza que es denostado por muchos profesionales de la enseñanza musical que lo consideran útil sólo como complemento a la enseñanza individual.

Las únicas explicaciones que encontramos para estas reticencias son el desconocimiento por parte de muchos docentes de metodologías que hacen posible este tipo de enseñanza y el concepto erróneo de intentar extrapolar a la enseñanza musical en los colegios los métodos que se aplican en los conservatorios, sin tener en cuenta que los medios, los fines, los objetivos y los destinatarios de ambos tipos de enseñanza no son ni deben ser los mismos.

De los nueve centros educativos analizados en esta tesis dos de ellos ofrecen enseñanza instrumental en grupo como única opción: el Colegio Adolfo Suárez y el IES Madrid Sur. Los seis restantes ofrecen enseñanza tradicional individualizada y además clases instrumentales en grupo. Dos de las metodologías que se emplean en estos centros son la *Yamaha ClassBand* que está pensada para instrumentos de banda y distintas variaciones de la *clase de cuerda*.

- El profesorado musical en general no está preparado para este tipo de enseñanza.

Quizás este sea el mayor impedimento para desarrollar programas de educación instrumental en los colegios ya que, como hemos podido comprobar, una gran parte del profesorado proveniente de las Escuelas de Magisterio finaliza sus estudios universitarios con escasísimos conocimientos instrumentales. Por otro lado los profesores que han realizado sus estudios en los conservatorios carecen en muchos casos de la preparación necesaria para impartir estas clases ya que este tipo de enseñanza, como ya hemos señalado, no se considera e incluso es denostada por muchos de ellos. Es por eso que la empresa Yamaha ofrece en España unos seminarios previos para reciclar a los profesores que van a impartir las clases de *Yamaha ClassBand*. Sin embargo, no existe este tipo de iniciativa a nivel universitario como ocurre, por ejemplo, en el Reino Unido donde se está extendiendo esta enseñanza a todos los colegios y es el estado el que costea seminarios de formación para los profesores de música interesados.

LA PROPUESTA MÁS FAVORABLE PARA INTRODUCIR LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL EN LA ENSEÑANZA GENERAL ES LA CLASE INSTRUMENTAL CURRICULAR, GENERALIZADA Y DENTRO DEL HORARIO LECTIVO. LA CLASE DE CUERDA CUMPLE ESOS REQUISITOS Y ES UNA SOLUCIÓN VIABLE AL PROBLEMA. SU ADAPTACIÓN AL CURRÍCULO DE LA COMUNIDAD DE MADRID ES PERFECTAMENTE POSIBLE.

Podemos clasificar nuestros colegios en cuatro tipos según la forma de concebir la enseñanza musical instrumental:

- Centros en los que la práctica instrumental no va más allá, en el mejor de los casos, de la práctica esporádica de instrumentos Orff. Estos son una abrumadora mayoría.
- Centros en los que, además de la enseñanza curricular, se imparten enseñanzas instrumentales convencionales. Se trata de un currículo instrumental optativo y adicional al currículo general. Estas enseñanzas pueden ser impartidas en distintos horarios:
 - Extraescolar o en hora de recreo. Es el caso de la mayoría de los centros.

- Escolar. En este caso encontramos las siguientes opciones organizativas: dentro del horario escolar aprovechando módulos dedicados a actividades artísticas; horario rotativo.

Estas clases instrumentales opcionales se pueden impartir a su vez empleando metodologías tradicionales de enseñanza individual o empleando metodologías de grupo.

- Centros Integrados de Música. Son aquellos en los que la educación musical reglada y oficial está integrada con la enseñanza general de tal manera que todos los alumnos de estos centros cursan al mismo tiempo las asignaturas de ambos tipos de enseñanza. Son una rara excepción en nuestro país.
- Centros en los que el currículo instrumental sustituye al currículo normal de música.

Después de analizar todas estas opciones nos decantamos por la última ya que si consideramos que una educación musical de calidad es de gran importancia dentro de la educación del individuo, esta no debe suponer para el alumno un gasto adicional ni una sobrecarga lectiva y deben poder disfrutar de ella todos los estudiantes.

Al adoptar esta opción curricular se evitan al centro los inconvenientes organizativos que hemos visto en otros planteamientos, ya que se emplean las horas que las leyes de educación adjudican a la enseñanza musical obligatoria. Las clases en grupo presentan además las siguientes ventajas sobre las clases individuales:

- Tienen la ventaja del esfuerzo cooperativo.
- Ofrecen desde el primer momento la posibilidad de hacer música en grupo lo que las hace más entretenidas y estimulantes.
- Suplen la falta de práctica en casa –sobre todo en los niveles iniciales– ya que en estas clases no sólo se interpreta en grupo sino que se estudia también en grupo.

De todas las objeciones a este tipo de clases que hemos analizado sólo encontramos dos que supongan un inconveniente real:

- Necesidad de un profesorado especializado. En nuestro país no existe ningún centro educativo universitario –incluyendo a los conservatorios superiores– que forme a los profesores para este tipo de enseñanza como ocurre en otros países como Estados Unidos o el Reino Unido.
- Los recortes de carga lectiva a la asignatura de música que establecen las últimas leyes de educación dificultan esta enseñanza cuya naturaleza exige que sea impartida de forma frecuente y continuada aunque, como hemos expresado con anterioridad, las leyes dejan puertas abiertas para que los centros tengan cierta autonomía y puedan realizar adaptaciones curriculares y ampliar su horario escolar.

Dentro de esta opción curricular hemos elegido para su desarrollo en esta tesis una de sus variantes que es la *clase de cuerda*. Uno de nuestros objetivos ha sido precisamente aportar una metodología propia basada en nuestra propuesta de clase como alternativa a la educación musical que se ofrece de forma mayoritaria en la enseñanza obligatoria. Como creemos haber explicado suficientemente, este tipo de clase consiste en utilizar los instrumentos de la orquesta de cuerda como vehículo de aprendizaje para que toda una clase completa aprenda de manera conjunta todos los contenidos del currículo general de música que dicta la ley.

Esta metodología la hemos desarrollado a lo largo del capítulo 5º demostrando su viabilidad tanto organizativa como económica, sus ventajas educativas y también su compatibilidad con las leyes de educación de la Comunidad de Madrid.

El decreto 22/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid es el que establece el currículo para la educación primaria. De los objetivos muy generales y algo reiterativos que en él aparecen podemos extraer las siguientes líneas generales:

- El alumno debe ser capaz de expresarse a través de la música.
- Debe apreciar el arte a través de su conocimiento.
- Debe iniciarse en la práctica instrumental.
- Debe aprender lenguaje musical

- Debe cantar, bailar, componer, escuchar, interpretar y crear o recrear espectáculos artísticos.
- Debe conocer e interpretar músicas propias, de su entorno y de otras culturas.

Para garantizarnos la viabilidad legal de nuestra propuesta metodológica hemos hecho una adaptación de la misma al currículo que establecen las leyes educativas de la Comunidad de Madrid para el segundo ciclo de la educación primaria.

En nuestra propuesta hemos abordado todos los contenidos y objetivos del currículo, hemos propuesto estrategias generales y específicas para cada uno de ellos y hemos sugerido un repertorio musical adecuado. Siguiendo la estructura general del currículo de la Comunidad de Madrid hemos estructurado nuestros contenidos de la siguiente manera:

- Bloque de interpretación: técnica instrumental, lectura, escritura y teoría musical, interpretación y expresión.
- Bloque de creación: improvisación, composición.
- Bloque de escucha: entrenamiento auditivo, audición crítica.

Hemos demostrado que tanto los objetivos generales que establece el currículo como los contenidos de cada uno de los bloques y otros más que no aparecen en el mismo pueden ser abordados casi sin excepción en la *clase de cuerda*. Igualmente esta puede contribuir al desarrollo de todas las competencias básicas como exige la ley de educación.

Las características generales de nuestra propuesta metodológica que la distinguen del sistema tradicional de clase individuales y de otros métodos existentes para la clase de instrumentos de cuerda en grupo son:

- Está adaptada al currículo general de la Comunidad de Madrid y esto la hace específica y viable desde el punto de vista legal pudiendo por tanto sustituir a la clase normal de música.
- En la *clase de cuerda* se aprende tocando, siendo la práctica y el aprendizaje una misma cosa.

- Ofrece estrategias para todos y cada uno de los contenidos de la asignatura.
- Dichas estrategias son variadas para aprovechar las diferentes formas de aprendizaje que pueden tener los distintos alumnos de un grupo.
- Prácticamente todos los contenidos técnicos o teóricos son abordados de forma musical.
- Concede mayor importancia al aprendizaje a partir de canciones y piezas musicales que mediante escalas o ejercicios técnicos, por lo que se establece una relación explícita entre el repertorio y los contenidos específicos de aprendizaje.
- El proceso de adquisición de nuevos conocimientos está continuamente siendo retroalimentado con la revisión de las técnicas y de los conceptos básicos.
- Concede gran importancia a la improvisación.
- Una parte importante del repertorio ha sido extraída del cancionero popular español.
- Muchos de los arreglos musicales que deben emplearse han de ser escritos o reescritos por el profesor para adaptarlos a la idiosincrasia y al nivel de cada grupo.

Queremos concluir diciendo que vivimos *malos tiempos para la lírica*⁵³⁵ y que da la sensación de que los planes de educación se están diseñando desde las empresas y los bancos y no desde las universidades. Es humano y siempre resulta más fácil echar balones fuera y adjudicar las responsabilidades de los problemas a otros, que hacer una labor introspectiva para ver hasta qué punto nosotros –en este caso los docentes– tenemos responsabilidad en los fracasos o en los aciertos educativos.

Vemos con indignación los recortes lectivos en la asignatura de música en los colegios y deberíamos reflexionar hasta qué punto no resultan lógicos y si no hemos sido también los profesores y no sólo los planes de estudio, los responsables de estos recortes. No es de extrañar que las actuales autoridades

⁵³⁵ Título de una de las canciones más emblemáticas del grupo de los años 80 Golpes Bajos.

educativas –que posiblemente hayan sufrido una formación musical nula, insuficiente o desacertada–, no concedan la más mínima importancia a una asignatura que queda por demostrar y esto no será fácil, que nos ha hecho más felices, nos ha ayudado con las matemáticas o a interactuar mejor con nuestro entorno. Lo que sí ha quedado patente en una mayoría de los casos es que los niños salen del colegio sin saber apenas música y esto visto incluso con ojos mercantilistas es un auténtico despilfarro de tiempo y de dinero.

Ni siquiera podremos discutir si una educación musical generalizada podría ser o no rentable –siguiendo con el enfoque empresarial– si para empezar esta educación no es eficiente. La eficiencia guarda relación entre objetivos y logros. Y si, vistos los resultados, consideran que la educación musical escolar ha sido eficiente tendremos que pensar que pueden haberse equivocado rotundamente en el planteamiento de los objetivos, de la asignatura en sí, y que el concepto de lo que es saber música no está nada claro. Si por el contrario somos capaces de reconocer que los alumnos acaban su etapa de formación obligatoria sin saber música habremos dado un importante paso y nos podremos plantear entonces qué es lo que falla o, mejor dicho, en qué estamos fallando y cómo podemos solucionar el problema. Esto es lo que modestamente hemos pretendido con esta tesis analizando algunos aspectos del problema y ofreciendo diferentes alternativas que sabemos que son viables y que son eficaces. Esperamos haber demostrado que se pueden hacer cosas, que se pueden “burlar” la leyes educativas, que se puede innovar y que existen ejemplos e información sobre experiencias educativas diferentes cuyos resultados son muy positivos.

Para finalizar este trabajo de investigación nos gustaría añadir que hasta ahora ha sido la pedagogía la que ha metido su mano en los planes de estudio musicales y quizás ha llegado el momento de que la música meta también las dos suyas y entre de lleno en los mismos.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES.

Libros.

- AGUILERA, E., EGEA, C., LAZKOZ, P. (2003). *Rock & Orff. Beatles-Carlos Santana: propuestas para la interpretación en el aula*. Barcelona: Graó.
- ALBERDI, A., ALSINA, M., ALSINA, P., ARRIAGA, C., FLORES, S., GIRÁLDEZ, A., IBARRETXE, G., LOIZAGA, M., RAMÍREZ DE LOAYSA, A. (2010). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Ministerio de Educación, Barcelona: Graó.
- ALLEN, M., GILLESPIE, R., TELLEJOHN P. (2004a). *Essential Elements 2000 for Strings*. Violin book 1. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.
- (2004b). *Essential Elements 2000 for Strings*. Teacher's manual book 1. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.
- ALLEN, M., DILLON, J., GILLESPIE, R., KJELLAND, J., LITRELL, D., REED, L., STRAUB, D. (2001). *Teaching Music through Performance in Orchestra. Volume 1*. Chicago ILL: GIA Publications.
- ANDERSON, G. (1985a). *Essentials for Strings*. Violin. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- (1985b). *Essentials for Strings*. Full Score. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- ANDERSON, G. E. y FROST, R. S. (1985a). *All for Strings. Comprehensive string method*. Violin book 1. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- (1985b). *All for Strings. Comprehensive string method. Score & Manual*. San Diego: Neil A. Kjos Music Company.
- ANDREU i Durán, M. (2012). *L'assoliment de les competències bàsiques en alumnes de Centres integrats de primària i música Construcció i aplicació d'un instrument d'avaluació de les competències bàsiques i anàlisi comparativa dels resultats obtinguts en alumnes de sisè de primària de centres integrats de música i d'un grup control*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de l'Expressió de la Música, Arts

Plàstiques i l'Educació Corporal (inédito).

- ANGULO, J.F., BARQUÍN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- APPLEBAUM, S. (1985). *String Builder*. Van Nuys, California: Alfred Publishing Co.
- ASTA, MENC, NSOA, (1988). *The Complete String Guide: Standards, Programs, Purchase, and Maintenance*. Reston: MENC.
- ATEN, J. L., BENHAM, S. J., EVANS, J. P., LIEBERMANN, J. L., ODEGAARD, D., WAGNER, M. L. (2011). *ASTA String Currículo* (edición 2011). Fairfax: American String Teachers Association.
- AUER, L. (1980). *Violin playing as I teach it*. Nueva York: Dover Publications.
- BALL, P. (2010). *El instinto musical. Escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner.
- BAUMAN, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BERNSTEIN, L. (2002). *El maestro invita a un concierto. Conciertos para jóvenes*. Madrid: Siruela.
- BIERSCHENK, D., HIGGINS, J., LAUTZENHEISER, T., LAVENDER, P., MENGHINI, CH., RHODES, T.C. (2004). *Essential Elements 2000. Comprehensive Band Method*. Milwaukee: Hal. Leonard Corporation.
- BLASCO, J. (2014). *Música en el aula. Práctica para la composición musical*. (En imprenta).
- BLASER, A., FROSETH, J., WEIKART, P. (2001). *Música y movimiento. Actividades rítmicas en el aula*. Barcelona: Graó.
- BOYDEN, D. (1990). *The history of violin playing from its origins to 1761*. Oxford: Oxford University Press.
- BOYDEN, D. y otros. (1988). *The violin family*. Londres: Papermac.
- BROCKBANK, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- CARBAJO, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de*

- aula. Murcia: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia (inédito).
- CAVALIERI, M.C. (1998). *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. University of London, Institute of Education (inédito).
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- COELLO, J. R. y PLATA, J.(2000). *Educación musical y bandas de música: el caso de la villa de Arafo (Tenerife)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CORBBET, D. L. (1991). *Teaching Stringed Instruments. A Course of Study*. Reston, VA: MENC.
- COOPER, L. G., (2004). *Teaching Band & Orchestra. Method and materials*. Chicago: GIA Publications.
- DABCZYNSKI, A., MEYER, R., PHILLIPS, B. (2002a). *String Explorer. A Journey into the Wonders of String Playing. Violin book 1*. Van Nuys, CA: Highland/Etling Publishing, a division of Alfred Publishing Co., Inc.
- (2002b). *String Explorer. A Journey into the Wonders of String Playing. Teacher's manual book 1*. Van Nuys, CA: Highland/Etling Publishing, a division of Alfred Publishing Co., Inc.
- DANIELS, D. (2005). *Orchestral music: A Handbook. 4ª edición revisada*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- DARWIN, C. (2009). *El origen del hombre*. Barcelona: Crítica.
- DAWKINS, R. (2002). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat Editores, S.A.
- DÍAZ, M y GIRÁLDEZ, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó .
- DILLON, J., KJELLAND, J. y O'REILLY, J. (1992a). *Strictly Strings. A comprehensive String Method. Violin book 1*. Van Nuys, California: Highland/Etling Publishing, a division of Alfred Publishing Co., Inc.
- (1992b). *Strictly Strings. A comprehensive String Method. Conduc-*

- tor's score book 1*. Van Nuys, California: Highland/Etling Publishing, a division of Alfred Publishing Co., Inc.
- DOBBINS, J. (1991)(nueva edición 2004). *Strings in Step. Violin book 1*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València. (Versión original 2000).
- FISCHBACH, G. F., FROST, R. S. (1997). *Viva Vibrato. Teacher's manual & score*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company
- FISCHER, S. (1997). *Basics*. Londres: Peters Edition Limited.
- FLAMMER, A. y TORDJMAN, G. (1991). *El violín*. Barcelona: Labor. (Versión original 1988).
- FLESCHE, C. (1932). *Il problema del suono sul violino*. Milán: Edizioni Curzi.
- FLESCHE, C. F. (1990). *And do you also play the violin?* Londres: Toccata Press.
- FMS, NAME, y ROYAL COLLEGE OF MUSIC (2000). *A Common Approach. An instrumental/vocal currículum*. Harlow: Faber.
- (2002). *A Common Approach 2002: Strings*. Harlow: Faber.
- FREGA, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- FROELICH, H. C. (2011). *Sociología para el profesorado de música. Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- GALAMIAN, I. (1998). *Interpretación y enseñanza del violín*. Madrid: Pirámide. (Versión original 1984).
- GARDNER, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (versión original 1983) Newcastle Upon Tyne (UK): Basic Books.
- GAZDA, D. y STOUTAMIRE, A. (1997a). *Spotlight on Strings. Violin level 1*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- (1997b). *Spotlight on Strings. Teacher Score/Keyboard*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- GILLESPIE, R., HAMANN, D. L. (2009). *Strategies for Teaching Strings. Building a Successful String and Orchestra Program*. New York: Oxford University Press.

- GOODKIN, D. (2002). *Play, sing, & dance: an introduction to Orff Schulwerk*. Schott.
- GOULD, G. (2011). *Cartas escogidas*. Barcelona: Global Rhythm Press S.L.
- GREEN, M.B., SCHWARZ, J.H. y WITTEN, E. (1988). *Superstring Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRUNOW, R. F. y GAMBLE, D. K. (1988). *Music learning sequence techniques in beginning instrumental music*. En *Readings in Music Learning Theory*. Chicago: GIA Pub.
- HENRY, F., MAYBANK, C., SCOTT, E., WEARING, K. (2007). *Abracadabra String Beginners Teacher's Edition*. Londres: A&C Black Childrens & Educational.
- HERGÉ. (1964). *Las Joyas de la Castefiore*. Barcelona: Juventud.
- HOPPENOT, D. (1991). *El violín interior*. Madrid: Real Musical. (Versión original 1984).
- HORVATH, J. (2010). *Playing (less) Hurt. An Injury Prevention Guide for Musicians*. New York: Hal Leonard Books.
- KOVÁCS, G. y PÁSZTOR, Z. (2010). *Ejercicios preparatorios para instrumentistas (método Kovács)*. Barcelona: Graó. (Versión original 2000).
- LEON ARA, A. (1989). *Sobre las escuelas violinísticas./ discurso del Académico electo Excmo. Sr. D. Agustín León Ara, leído en el acto de su recepción pública el día 26 de noviembre de 1989, y contestación del Excmo. Sr. D. Antonio Fernández-Cid, Madrid, noviembre*.
- LEONHARD, C. (1991). *The status of arts education in American public schools*. Urbana, IL: National Arts Education Research Center at the University of Illinois.
- NAfME (National Association for Music Education) (1994). *Strategies for Success in the Band and Orchestra*. Reston, Virginia: MENC (Music Educators National Conference).
- MENUHIN, Y. (1971). *Six lessons with Yehudi Menuhin*. Londres: Faber Music — (1996). *The violin*. París:Flammarion.
- MILLS, J. (2005). *Music in the school*. Oxford: Oxford University Press.

- NOVILLO-FERTRELL, M.(2002). *Evolución histórica de la pedagogía violinística. Análisis comparativo de la formación integral del intérprete en los siglos XXVIII y XX*. Madrid: Departamento de sociología de la Universidad Autónoma de Madrid (inédito).
- PASQUALI, G. y PRINCIPE, R.(1952). *El violín, manual de cultura y didáctica violinística*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- PAYNTER, J. (1999). *Sonido y Estructura*. Madrid: Akal.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- RAMOS, C. M.(1947). *La dinámica del violinista*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- ROBERTSON, A. y STEVENS, D. (1984). *Historia General de la Música*. Madrid: Ediciones Istmo.
- ROLLAND, P., JOHNSON, S. (1985a). *Young Strings in Action. Paul's Rolland Approach to String Playing. Teacher's book volume I*. Nueva York: Boosey & Hawkes.
- (1985b). *Young Strings in Action. Paul's Rolland Approach to String Playing. Student book violin volume I*. Nueva York: Boosey & Hawkes.
- (1986). *Young Strings in Action. Paul's Rolland Approach to String Playing. Student book violin volume II*. Nueva York: Boosey & Hawkes.
- ROLLAND, P., MUTSCHLER, M. (1974). *The teaching of action in string playing*. Nueva York: Boosey & Hawkes.
- SANUY, M. y GONZÁLEZ SARMIENTO L. (1969). *Orff-Schulwerk . Música para niños*. Madrid: Unión Musical Española.
- SHADE, T., WOOLSTENHULME, J. (2010). *Strings Basics: Steps to Success for String Orchestra*. Book 1 violin. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- STOWELL, R (1985). *Violin technique and performance practice in the late eighteenth and early nineteenth centuries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1992). *The Cambridge companion to the violin*. Cambridge: Cambridge University Press.

- SUZUKI, S. (1978). *Suzuki Violin School violin part volume 1*. Princeton, NJ: Suzuki Method International.
- SWANWICK, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Londres: Routledge.
- TORRADO, J.A. (2003). *Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales*. Madrid: Departamento de sociología de la Universidad Autónoma de Madrid (inédito).
- VILLANUEVA, R. (1995). *Ocho piezas fáciles para orquesta de cuerda*. Madrid: Real Musical.
- (2011). *Ábrete Sésamo. 24 piezas fáciles para violín*. Madrid: Nueva Carisch España.
- (En imprenta). *Antología de obras para orquesta de cuerda*. Madrid: Nueva Carisch España.
- WHONE, H. (1990). *The Simplicity of playing the violin*. Londres: Victor Gollancz Ltd.
- ZWEIG, S. (2010). *El misterio de la creación artística*. Madrid: Ediciones sequitur.

Artículos y documentos.

- ALONSO, M. J. (2004). Perfil musical y rendimiento académico en los alumnos de música de magisterio. *Música y Educación*, nº 57, marzo 2004, pp. 77-102.
- ALBAINA, M., TERCEÑO, A., SARRALDE, A.(1998). Metodología para conseguir la diversificación instrumental en alumnos-as de entre 5 y 7 años de edad. *Revista electrónica de LEEME*, 5.
- ALDAMA, I. (2000). Un nuevo modelo de centro. Una apuesta de futuro. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 19, abril 2000.
- ANDREU, M. Y GODALL, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música . *Revista de Educación*, nº 357, enero-abril 2012, pp. 179-202.
- ANECA.(2005). Libro Blanco. Título de grado en magisterio.
www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- ARANGUREN, A. (2011). Situación del bachillerato de artes escénicas, música y danza. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 52, abril 2011, pp. 57-62.
- ARIZA, M.L. (2010). La música y el arte para desarrollar las destrezas orales. *Boletín del CDL*, nº 211, enero 2010, pp. 12-15.
- ASTA (2010). The Future of Strings: A green Paper Prepared for Americans for the Arts. Recuperado de:
http://blog.artsusa.org/artsblog/wpcontent/uploads/greenpapers/documents/AmericanStringTeachersAssociation_GreenPaper.pdf
- BAGGETHÚN, K. (1999). La Música en Noruega. *Informe “O Centro Integrado de Música” del Consello da Cultura Galega*. 1999, pp.53-59.
- BARNIOL, E. (1999). El rol del maestro especialista en educación musical (infantil y primaria). *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 15, abril 1999.
- BERGONZI, L., GILLESPIE, R., HAMANN, D. (2002). Status of Orchestra Programs in the Public Schools. *Journal of String Research. Published by the Institute for Innovation in String Music Teaching in the School of Mu-*

- sic at the University of Arizona*, vol. 2, 2002, pp. 28-56.
- BERMELL, M. A. y ALONSO, V. (2006). Las agrupaciones musicales como reforzadores del rendimiento musical. *Música y Educación*, nº 66, junio 2006, pp. 33-49.
- BERTOMEU, F.J., CANET, G., GIL, V., JARABO, J.A. (2007). Las motivaciones hacia los estudios de Magisterio. *Universitat Jaume I*.
www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/32.pdf
- BLANCO, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: Reconocer el saber de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), pp. 372-381.
- B.O.E. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
 — (2007). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Nº 266, 6 de noviembre de 2007.
- B.O.C.M. (2007). Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. *B.O.C.M.* nº 126, 29 de mayo de 2007. pp. 4-47.
 — (2007). Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *B.O.C.M.* nº 126, 29 de mayo de 2007. pp. 48-139.
 — (2008). Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. *B.O.C.M.* nº 152, 27 de junio de 2008. pp. 6-84.
 — (2008). Resolución de 7 de julio, de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por la que se establecen las materias optativas del Bachillerato en la Comunidad de Madrid. *B.O.C.M.* nº 179, 29 de julio de 2008. pp. 4-26.
- BOLUDA, A., LOSADA, N. (2000). El centro integrado Oriol Martorell de Barcelona. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 19, abril, 2000.
- BORDAS, S. (1999). *Informe "O Centro Integrado de Música" del Consello da Cultura Galega*, 1999.

- (2007). La música en las aulas y en los escenarios. *Opus Música revista de música clásica*, nº 18, septiembre 2007.
- BORDAS, S. y CASTRO, C. (1997). Proyecto para un centro integrado de música. *Música y Educación*, nº 29, abril 1997, pp. 73-88.
- CABALLER, N. (2009). Música contra el fracaso escolar. *El País Valencia*, 30/3/2009.
- CABEZAS, P. (1999). Teoría versus práctica. Reflexiones para una conciliación en la educación musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 17, octubre 1999.
- CAMPUZANO, A. (2012). La burbuja universitaria. Demasiadas titulaciones para pocos alumnos. La oferta y la demanda siguen desequilibradas. *Boletín del CDL*, nº 229, enero 2012, pp. 2-3.
- CAPOCCI, N. (2002). A common approach 2002. Personal opinion and counter-attack. <http://www.nickcapocci.co.uk/2.html>
- CARRILLO, C. y VILAR, M.(2009). El conjunto instrumental Orff como dinamizador de la motivación en alumnos de Educación Secundaria. *Revista electrónica de Leeme*, 23.
- CASTRO, C. (1999). O Centro Integrado de Música no marco da LOXSE. *Informe “O Centro Integrado de Música” del Consello da Cultura Galega*. 1999, pp.11-13.
- CASALS, A. y VILADOT, L. (2010). Maestros De Música y Maestros Generalistas Frente a Un Material Interdisciplinar: ¡Más Sabe el Diablo por Viejo que por Diablo! *Revista electrónica de LEEME*, nº 25, junio 2010.
- CHANG, C. y PRICE, E. (1998). Una lista comentada de revistas relacionadas con la investigación en educación musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 10, enero 1998.
- CHECA, R. (2012). Las políticas educativas de la música a examen. El caso de Andalucía. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 54, enero 2012.
- COLLADO, G. (2011). Yamaha ClassBand en España. *Docenotas.com*, 2 de diciembre 2011. www.docenotas.com/entrevistas/yamaha-classband-en-espana

- COMUNIDAD DE MADRID. (2011/12). Datos y cifras de la educación 2011-2012. *Publicaciones Consejería de Educación y Empleo* [en línea]. www.madrid.org
- CONFEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE EDUCACIÓN MUSICAL (COA-EM). (2004). La Música en la Educación General.
- (2005). Manifiesto conjunto del profesorado de música, de plástica y visual. (s.f.). Avance del estudio para la UNESCO en colaboración con The Australian Council for the Arts, la Federación Internacional del Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA) y el Centre for Research in Education and the Arts del UNESCO Research Compendium [en línea]. <http://www.coaem.org>
- CONSEJO SUPERIOR DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2007). Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas. Curso 2006-2007 [en línea]. www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/organismos/csea/informe-anual-sobre-el-estado-y-situacion-de-las-eeaacurso-2006-07.pdf
- CONTRERAS, O., LERA, A. y SERRANO, J.A. (2007). Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, nº 344, septiembre 2007, pp. 533-555.
- COROMINAS, M., RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M., LÓPEZ PÉREZ, I. Y SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2008). Comunidades reflexivas. *Cuadernos de pedagogía*, 379, 55-58.
- COTANDA, R. y LUDEÑA, M.T. (2000). El centro integrado de la Unión Musical de Llíria. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 19, abril 2000.
- CRESPO, F. (2006). Campus Musical Casa de Campo. Proyecto Consensuado. 14 de Junio de 2006, (inédito). http://ampaiesortegaygasset.files.wordpress.com/2009/09/proyecto_campus

- CRESPO, S. y del AMO, M.C. (2009). Entrevista a dos voces: Ignacio López y Sol Bordas. *CEE Participación Educativa*, 12, noviembre 2009, pp. 120-128.
- DCFS (Department for children, schools and familias). (2007). Instrumental and Vocal Tuition at KS2 (Revised Guidance 2007).
www.teachernet.gov.uk/publications
- (s.f.). Music Education And the Music Grant (Standards Fund 1.11). Aspirations, Support and Delivery. www.teachernet.gov.uk/publications
- DELZELL, J. K., & DOERKSEN, P. F. (2000). Beginning band and orchestra programs in the United States. *American String Teacher*, 50 (2), pp. 58-63.
- DIERSEN, M. (2001). Neurobiología de la experiencia musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 21, enero 2001.
- DOLLOFF, L.A. (2007). Das Schulwerk: una base para el desarrollo cognitivo, musical y artístico de los niños (fragmentos). *Revista electrónica de LEE-ME*, nº20, diciembre 2007.
- ESTEVE, J.M., MOLINA, M.A. (2006). Valoración del tiempo y el esfuerzo en la asignatura de Lenguaje Musical. IV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitaria [Recurso electrónico]
- FERNÁNDEZ VARELA, N. (1999). El valor formativo de la música en el currículum oculto. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 17, octubre 1999.
- FERREIRA de FIGUEIREDO, S.L. (2008): Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 42, enero 2008, pp. 32-47.
- FUENTES, P. (2000). Hacia una enseñanza de la música integrada. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 19, abril 2000.
- GALÁN, D. (2003). Algunas voces entre el alumnado. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 28, abril 2003.
- GALERA, M. y PÉREZ, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC. *Revista electrónica de LEEME*, nº22, diciembre 2008.
- GALLARDO, M. A., GARCIA GARNICA, M., LORENZO, O. (2012). Estudio so-

- bre inserción laboral de titulados de magisterio en la especialidad de educación musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 54, enero 2012, pp. 82-92.
- GANE, P. (1996). Instrumental Teaching and the National Currículo: A possible Partnership? *British Journal of Music Education*, nº 13 (1), pp. 49-66.
- GARCÍA MONTALVO, J. (2011). Reforma educativa: investigación científica frente a mitos educativos. *Boletín del CDL*, nº 227-228, noviembre-diciembre 2011, pp. 8-12.
- GILLESPIE, R., & HAMANN, D. L. (1998). The status of orchestra instruction in the public schools. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), pp. 75-86.
- HALLAM, R. (2014). Standing up for music education. *Libretto* 2014:1, pp. 18-19.
- HAMANN, D. L., GILLESPIE, R., & BERGONZI, L. (2002). Status of orchestra programs in the public schools. *Journal of String Research*, 2. Recuperado de <http://web.cfa.arizona.edu/sites/jsr/index.php/requirements/>
- GIL CASADO, M. (2007). Proyecto de educación artística integrada. <http://ficus.pntic.mec.es/~mgic0010>
- GÓMEZ ALEMANY, I. Y VILAR, M. (2003). Diez años de formación de maestros de música. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 28, abril 2003.
- GRAU, R. (2000). Centros integrados...existen. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 19, abril 2000.
- GUSTEMS, J. (1999). ¿Especialistas o generalistas? Currículum oculto en la formación universitaria de maestros en educación musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 17, octubre 1999.
- HARRIS, P. (s.f.). Playing on the right side of the brain. www.abrsm.org
- HASH, P.M. (2011). The Universal Teacher, by J.E. Maddy and T.P. Giddings (1923). *Journal of Research in Music Education*, vol. 58 nº 4, enero 2011.
- HURTADO, J. (2003). Muchas leyes y pocas notas. Reflexiones de un maestro. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 28, abril 2003.
- INE. (2009). Anuario Estadístico de España 2009.
- (2013). Anuario Estadístico de España 2013.

- ISRAEL, M. (2003). Las aficiones musicales de los alumnos de las diplomaturas de magisterio. *Revista electrónica de LEEME*, nº11, mayo 2003.
- IVANOVA, A. (2011). Formación musical del maestro de infantil en España y Bulgaria. *Música y Educación*, nº 86, junio 2011, pp. 75-91.
- JORQUERA J., M. C. (2002) ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista electrónica de LEEME* nº9, mayo 2002.
- (2004) Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. *Revista electrónica de LEEME* nº14, noviembre 2004.
- KAORI, I. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas (revista de la oficina internacional de la educación)*, nº 124, 12-2002.
- LEMES, F. L. (2000). Los centros integrados de música: aportaciones para la construcción de una alternativa. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 19, abril 2000, pp. 8-20.
- LINARES, J. J. (2010). La herencia pedagógica del profesor de instrumento. *Música y Educación*, nº 82, junio 2010, pp. 48-52.
- LÓPEZ DE ARENOSA, E. (2007). Los centros integrados de música una apuesta por el futuro. *Melómano*, vol. XII, nº 118, pp. 63-75, 2007.
- LORENZO, A. I. (1999). La formación del maestro especialista en educación musical: análisis crítico del plan de estudios vigente. *Eufonía, Didáctica de la Música*, nº 15, abril 1999.
- MALBRÁN, S. (1999). ¿Y el “paracurrículo”? *Eufonía, Didáctica de la Música*, nº 17, octubre 1999.
- (2007). Las competencias del educador musical: sí, pero... *Eufonía, Didáctica de la Música*, nº 41, julio 2007, pp. 37-48.
- MARCHESI, A. (2010). Educación artística, cultura y ciudadanía. *Eufonía, Didáctica de la Música*, nº 150, pp 7-11, julio 2010.
- MATAS, A., TOJAR, J.C. y SERRANO, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1).
- MINISTERIO DE CULTURA. (2009). Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2006-2007. <http://www.mcu.es/estadisticas>

- (2009). Anuario de estadísticas culturales 2009.
- (2011). Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2010-2011.
- MOLINA, E. (1998). La improvisación y el lenguaje musical. *Eufonía, Didáctica de la Música*, nº 11, abril 1998.
- MORGAN, Ch.(1992): Role Models. *Music Teachers*, vol.71, nº 11, noviembre 1992, pp. 14-15, 17.
- MOYA, M., BRAVO, R. Y GARCIA LOPEZ, F.J. (2010). De las academias de las bandas a las escuelas de música. *Música y Educación*, nº 82, junio 2010, pp. 16-22.
- MUÑOZ, P. (2011). Gardner: La enseñanza a partir de las inteligencias. *Boletín del CDL*, nº 225, junio 2011, p.2-4.
- MUSICA Y EDUCACION. (1994). ¿Y los centros integrados? *Música y Educación*, nº 20, diciembre 1994, pp. 7-8.
- MUSICA Y EDUCACION. (1998). Coordinación de enseñanzas medias y musicales inter-centros. *Música y Educación*, nº 36, diciembre 1998, pp. 153-154.
- MUSIC MANIFESTO. (2006). Making every child's music matter. Music Manifesto Report nº2. A consultation for action. www.musicmanifesto.co.uk
- NSPC, NATIONAL STRING PROJECT CONSORTIUM. (2009). The Status of String and Orchestra Programs in United States Schools. A White Paper. *NSPC*, 2009, pp. 1-12.
- OFSTED. (2004). Tuning in: wider opportunities in specialist instrumental tuition for pupils in Key Stage 2 An evaluation of pilot programmes in 12 local education authorities. www.ofsted.gov.uk.
- (2009). Making more of music: Improving the quality of music teaching in primary schools. www.ofsted.gov.uk.
- ORCASITAS, J. R. (1999). Formación del profesorado de música. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 15, abril 1999.
- ORIOLE, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME*, nº16, noviembre 2005.

- (2006). Preparación instrumental en los estudios de maestro especialista en educación musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 38, julio 2006.
- PARCERISA, A. (1999). ¿Qué es el currículo oculto? *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 17, octubre 1999.
- PASTOR, J.J. (2008). La educación musical en la estructuración del nuevo bachillerato. *Música y Educación*, nº 75, octubre 2008, pp. 24-41.
- PASTOR, P. (2002). La investigación educativa musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 26, julio 2002.
- PÉREZ SUÁREZ, T. (2000). La afinación correcta de los sonidos en el violín. *Revista electrónica de Leeme*, nº5, mayo 2000, pp. 1-5.
- PLIEGO DE, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, nº 7, 2002. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065>
- RODRÍGUEZ HERRERO, P. (2013). ¿Hacia una renovación pedagógica? Reflexiones críticas sobre la LOMCE. *Boletín del CDL*, marzo 2013, p.14-15.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J.A. (s.f.).¿Es necesaria una Educación Musical para todos? <http://www.coaem.org>
- (2010). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *Revista electrónica de LEEME*, nº26, diciembre 2010, pp. 66-103.
- (2012). Del burro cantor la sombra. Educación musical en España por movimiento cancrizante. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 54, enero 2012, pp. 7-23.
- SALAMAN, W. (1988). Personalities in World Music Education Nº 7- John Paynter. *International Journal of Music Education*, nº 12, noviembre 1988, pp. 28-32.
- SÁNCHEZ RIVAS, E. (2002). Despiece del currículo del sistema educativo español. *Revista Iberoamericana de Educación*. En línea: www.rieoei.org/deloslectores/368Sanchez.PDF
- SERRALLET, R. (2010). El IIMI y la música como motor de cambio social. *Eu-*

- fonía Didáctica de la Música*, nº 50, pp. 43-49, julio 2010.
- THAPA, J. (2010). Educar a través de la música. El Proyecto de Educación Musical Infantil de la Fundación Barenboim-Said. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 50, pp. 60-70, julio 2010.
- TRINITY/GUILDHALL. (2009). Making More of Music and the Key Stage 2 Music CPD Programme.
- TURINA, J.L. (1999). Los Centros Integrados en el marco de la LOGSE. *Informe "O Centro Integrado de Música" del Consello da Cultura Galega*. 1999, pp.15-27.
- UBEDA, M.A. (s.f.). Argumentos contra la reducción de asignaturas en el primer ciclo de la ESO. <http://www.coaem.org>
- UNESCO. (2006). La educación artística: Seguimiento de la Conferencia Mundial de Lisboa. <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>
- VALCÁRCEL, S. (2012). La orquesta de cuerda frotada en el currículo escolar obligatorio. *Música y Educación*, nº 90, junio 2012, pp. 30-46.
- VICENTE DE, F. (2012). Una reforma necesaria: el Bachillerato de tres cursos. *Boletín del CDL*, nº 231, marzo 2012, pp. 4-5.
- VILAR, J.M. (1997). Las pruebas de acceso a los conservatorios en la LOGSE: análisis de un despropósito. *Música y educación*, nº 31, pp. 69-83, octubre 1997.
- (2002). Investigación-acción y currículo oculto en la enseñanza obligatoria. *Revista electrónica de Leeme*, nº5, 2002.
- (2003). La orquesta de la escuela de música. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, nº 53, pp. 45-54.
- (2003). El maestro de música en primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 54, pp. 33-56.
- VILAR, M. (1998). Formación de profesorado de música para la escuela primaria: análisis de tres propuestas. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 12, julio 1998.

Páginas web.

<http://accionesocialporlamusica.es>

http://ampaiesortegaygasset.files.wordpress.com/2009/09/proyecto_campus.pdf

<http://apaortega.es/campus-musical>

www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

www.astaweb.com (American String Teachers Association)

http://www.badajoz.org/apemex/pro_misterio/1.musica_educacion_general.pdf

www.bivem.net (Biblioteca virtual de educación musical)

<http://www.boosey.com/shop> (editorial Boosey & Hawkes)

<http://centros.educacion.navarra.es/cpvazquezdemella> (colegio público Vázquez de Mella)

www.coaem.org

<http://www.colegioarenas.es/Default.aspx?ID=69> (Colegio Arenas Albéniz)

www.colegiobrain.com

<http://www.colegiomirabal.com>

<http://comunidadescolar.educacion.es/814/report1.html>

<http://curriculummusical.wordpress.com/tag/centros-integrados-de-musica>

<http://www.docenotas.com>

www.educacion.es

<http://www.educa.madrid.org>

http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/Musica/fracaso/escolar/elpepiespval/20090330elpval_8/Tes?print=1

www.emb.hu (Editio Musica Budapest)

www.eric.ed.gov (Educational Resources Information Center.)

<http://www.erikfriedlander.com/resources.htm> (listado y comentarios de publicaciones sobre improvisación para instrumentos de cuerda)

<http://www.escolania.cat> (Escolanía de Montserrat)

<http://eufonia.grao.com>

<http://ficus.pntic.mec.es/~mgic0010/>

<http://www.goodmusicpublishing.co.uk> (Catálogo de la editorial Goodmusic).

<http://www.halleonard.com> (Editorial Hal. Leonard)

<http://imslp.org/wiki> (Petrucy Music Library)
www.isme.org (International Society for Music Education)
www.efkalmus.com (catálogo de la editorial Kalmus)
www.kingscollege.es
<http://www.kjos.com> (Editorial Neil A. Kjos Music Company).
<http://www.ks2music.org.uk/default.asp>
www.madrid.org/iestadis
www.madrid.org/dat_capital (CAM Consejería de Educación y Empleo)
www.madrid.org/dat_norte/.../sie/normativa_loe/normativa_loe.htm (CAM currículo LOE)
<http://www.mcu.es/estadisticas/PrinEstadisticas.html> (Ministerio de Cultura)
<http://me.mec.es/me/index.jsp> (Base de datos del Ministerio de Educación)
<http://www.menc.org/resources/view/national-standards-for-music-education>
www.menet.info (Music education Network)
www.menuhin-foundation.com
www.educacion.es/teseo
www.mec.org.uk (Music Education Council)
<http://www.musicalis.es/>
<http://musica.rediris.es/leeme/>
<http://www.musicmanifesto.co.uk>
<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/primary/literacysubjectare>
www.ofsted.gov.uk
www.operadeparis.fr > ... > 10 mois d'école et d'opéra
<http://www.orchestralmusic.com> (Orchestral Music Online)
<http://www.paulrolland.net>
www.proyectolova.es
www.pz.harvard.edu
<http://redie.uabc.mx/>
www.revistaeducacion.mec.es/
www.rhinegold.co.uk/magazines/music_teacher/
<http://www.singup.org>
<http://www.smartmusic.com> (software para práctica instrumental individual)

<http://www.stringexplorer.com> (página web del método *String Explorer*).

www.tdx.cat (Tesis Doctorales en Red)

<http://www.thefms.org/research-resources/common-approach-2002> (A common Approach, descarga on line)

www.thegrid.org.uk/learning/hertsmusic/schools/wider_opps.shtml

<http://www.scaleaccompaniments.com> (acompañamientos musicales para practicar las escalas)

http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/regional.shtml.

www.unesco.org/new/es/unesco/

www.uvm.edu/~mhopkins/string (Hopkins, M. The string pedagogy notebook)

<http://www.violinist.com> (información general sobre el violín, blogs y temas relacionados)

<http://www.violinonline.com> (información general sobre el violín y temas relacionados)

www.xtec.cat/cepa-oriol-martorell (Centro Integrado Oriol Martorell)

http://uk.yamaha.com/en/music_education/school_music/#headerArea

Fuentes audiovisuales.

ARVELO, A. (Director).(2005). *Tocar y Luchar* [Video digital ampliado a 35mm].

Venezuela: Centro Nacional Autónomo de Cinematografía / Cinema Sur.

GILLESPIE, R., PHILLIPS, R. (2009). *The Art of Recruiting, Getting Started and Teaching Intermediate Skills*, featuring Bob Gillespie and Bob Phillips.

New York: Oxford University Press.

ROBINSON, K. (2010). *Changing Education Paradigms*.

<http://www.thersa.org/events/video/archive/sir-ken-robinson>

THE UNIVERSITY OF ILLINOIS STRING RESEARCH PROJECT, ROLLAND,

P. (Director).(1964). *Young violinists in action : a final report*. [Video/Film]. Urbana, Ill. : University of Illinois, 196-].

Yamaha Class Band. Colegio Público Adolfo Suarez. (2011)

<http://www.youtube.com/watch?v=UyJWfFUbhBQ>

Clase piloto de Yamaha Class Band. (2011)

<http://www.youtube.com/watch?v=n2QpKmqUCc8>

APÉNDICES.

Formulario de encuesta a estudiantes de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá (especialidad de magisterio musical).

Esta encuesta forma parte de un trabajo de investigación para el curso de doctorado sobre innovación pedagógica. La información obtenida es anónima. Al final hay un espacio para comentarios sobre puntos que consideres de interés o que no encuentres reflejados en ella. Puedes depositarla en la secretaría del departamento de didáctica a nombre de Rafael Villanueva o enviarla por correo electrónico a la dirección: rrafavillanueva@gmail.com. Agradezco de antemano tu colaboración.

1.DATOS PERSONALES:

1.1.Formación musical previa:

1.1.1. Instrumental:

-Especifique instrumento/s.....

-Nivel (subrayar) : elemental, medio, superior.

-Centro de aprendizaje (subrayar): colegio, conservatorio, escuela de música, autodidacta.

1.1.2. Lenguaje musical:

-Nivel (valora tus conocimientos de 1 a 5 siendo 1 escasos o nulos, 2 deficientes, 3 suficientes, 4 buenos y 5 completos).....

--Centro de aprendizaje (subrayar): colegio, conservatorio, escuela de música, autodidacta.

1.1.3. Armonía y composición:

-Nivel (valora tus conocimientos de 1 a 5 siendo 1 escasos o nulos, 2 deficientes, 3 suficientes, 4 buenos y 5 completos).....

--Centro de aprendizaje (subrayar): colegio, conservatorio, escuela de música, autodidacta.

2. DATOS ESCOLARES:

-Cursé estudios en un centro (subrayar): público, concertado, privado.

-Valora de 1 a 5 la satisfacción con la enseñanza musical recibida.....

-Valora de 1 a 5 el grado de preparación del profesor o maestro.....

-Indica si lo sabes la titulación del profesor (subrayar): maestro, músico profesional.

-Indica si recibiste en el colegio algún tipo de educación instrumental distinta a los instrumentos Orff. Especifica el instrumento.....

-En caso afirmativo indica si esta formación era extraescolar o estaba integrada en el horario escolar.....

-En caso negativo indica (valorando de 1 a 5) si te hubiera gustado aprender un instrumento en el colegio. Indica cual.....

-Define en pocas palabras cual es el sentido que crees que debería tener la educación musical en la escuela.....

.....

3. DATOS UNIVERSITARIOS:

-Indica tu curso académico....

-Valora de 1 a 5 la satisfacción con la enseñanza recibida.....

-Valora de 1 a 5 el plan de estudios.....

-¿Consideras que la formación como maestro es suficiente para impartir la asignatura de música en la escuela?(valora de 1 a 5).....

-¿Consideras necesaria una prueba de acceso en la que se pida un nivel de conocimientos musicales?.....

-Si has recibido formación musical en el conservatorio valora de 1 a 5 el grado de preparación para impartir enseñanza.....

4.OTRAS CUESTIONES:

-Valora de 1 a 5 tu nivel de cultura musical.....

-Valora de 1 a 5 el nivel de cultura musical de tu país.....

-Indica subrayando, qué estamento te parece que tiene más responsabilidad en la cultura musical de una sociedad: familia, escuela, conservatorio.

5. COMENTARIOS:

Formulario de encuesta a alumnos de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá (2º curso de Maestro en Educación Primaria).

1. Formación musical previa:

1.1. Instrumental:

-Especifique instrumento/s.....

-Nivel (subrayar) : elemental, medio, superior.

-Centro de aprendizaje (subrayar): colegio, conservatorio, escuela de música, autodidacta.

1.2. Lenguaje musical:

-Nivel (valora tus conocimientos de 1 a 5 siendo 1 escasos o nulos, 2 deficientes, 3 suficientes, 4 buenos y 5 completos).....

-Centro de aprendizaje (subrayar): colegio, conservatorio, escuela de música, autodidacta.

1.3. Armonía y composición:

-Nivel (valora tus conocimientos de 1 a 5 siendo 1 escasos o nulos, 2 deficientes, 3 suficientes, 4 buenos y 5 completos).....

-Centro de aprendizaje (subrayar): colegio, conservatorio, escuela de música, autodidacta.

2. ¿Consideras que la formación como maestro es suficiente para impartir la asignatura de música en la escuela?(valora de 1 a 5).....

Formulario de encuesta a profesores de instrumento de colegios de la comunidad de madrid.

1.¿Conoces otros casos de colegios que tengan integrada la enseñanza instrumental dentro del horario escolar? (en caso afirmativo cítalos).....

2.Cita las ventajas que puedas encontrar de incluir las lecciones instrumentales dentro del horario de clases.

3.Cita los inconvenientes.

4.¿Te sientes respaldado/a por la dirección? (valora de 1 a 5 siendo 1 nada, 2 algo, 3 suficientemente, 4 mucho y 5 totalmente).....

5.¿Te sientes respaldado por el resto de los profesores que no son de música? (valora de 1 a 5).....

6.¿Consideras que cuentas con los medios necesarios para desarrollar tu trabajo de profesor? (valora de 1 a 5 e indica qué crees que hace falta).....

7.¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? (contesta sí o no o matízalo)

-La enseñanza instrumental debe ser responsabilidad de los conservatorios y escuelas de música.....

-La enseñanza instrumental debería estar incluida en el currículo de música en los colegios.....

8.Valora de 1 a 5 el grado de innovación que encuentras en la enseñanza instrumental dentro de tu entorno profesional.....

9.COMENTARIOS:

Presupuesto para instrumentos de una clase de *Yamaha ClassBand*.**PRESUPUESTO**

FECHA	PRESUPUESTO	CLIENTE	N.I.F.	TELÉFONO	PÁGINA
26/12/11	31	43026811	G0061076F		1

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	UNIDADES	PRECIO	DCTO.	IMPORTE
IVYAMYFLE1R	YAM YFL E-1R FLAUTA TRAVESERA YAMAHA, MODELO ESTUDIO, PLATEADA, CON PLATOS ABIERTOS ALINEADOS CON ESTUCHE.	4	405,40		1.621,60
IVYAMYCLE01	YAM YCL E-1 CLARINETE EN Sib. YAMAHA, MODELO ESTUDIO, RESINA LLAVES Y 6 ANILLOS NIQUELADOS. CON ESTUCHE.	4	293,40		1.173,60
IVYAMYTRE01	YAM YTR E-1 TROMPETA EN Sib. YAMAHA, MODELO ESTUDIO. LACADA.	4	269,00		1.076,00
IVYAMYASE01	YAM YAS E-1 SAXOFÓN ALTO EN Mib. YAMAHA, MODELO ESTUDIO, LACADO, CON ESTUCHE.	3	613,55		1.840,65
IVYAMTB356G	TROMBON Sib/FA YSL-356GECN TROMBÓN DE VARAS, YAMAHA, CON TRANSPOSITOR Sib/FA. LACADO ORO, VARAS NIQUELADAS. ESTUDIO. CAMPANA 204,4 MM. TUBERÍA ESTRECHA 12,7 MM. BOQUILLA MEDIA 4B	4	1.124,00		4.496,00
IVYAMBO201	BOMBARDINO Sib YEP-201 BOMBARDINO DE PISTONES EN Sib. YAMAHA. LACADO CLARO, MOD. ESTUDIANTE, 3 PISTONES, CAMPANA 280	2	1.225,00		2.450,00

	MM. TUBERÍA 14,5 MM. BOQUILLA 48.			
	TUBA Sib. YBB-105	2	2.324,00	4.648,00
	TUBA DE PISTONES EN Sib. YAMAHA. LACADA CLARO.			
	ESRTUDIO. 3 PISTONES, CAMPANA 366 MM. TUBERÍA 16,8			
	MM. BOQUILLA 67.			
IPYAMBATGM	BATERIA YAM GIGMAKER + PLATOS	1	592,00	592,00
	BATERIA YAMAHA GIG MAKER GM2F5, 22"-12"-13", 16"			
	BASE, HERRAJES Y CAJA DE 14" INCLUIDAS.			
	CON PLATOS PAISTE MOD. 101			
ATWITP961A	ATRIL PLEGABLE NIQUELADO 961A	15	14,47	217,05
CAYAML12100	CABEZA RECTA FLAUTA YFL	22	126,70	2.787,40
BQYAMCL04C	BOQUILLA CLARINETE CL4C	22	28,80	633,60
BQYAMTR11B	BOQUILLA TR 11B4	22	36,03	792,66
BQYAMSA04C	BOQUILLA SAXO ALTO AS4C	17	24,70	419,90
BQYAMSL48A	BOQUILLA SL 48AS	22	44,70	983,40
BQYAMMPSL4	BOQUILLA SL 48AL	12	68,71	824,52
BQYAMBB064	BOQUILLA TU BB64	12	51,60	619,20
B+ICOCLL1N	BOQUILLERO+A CL RICO H NICKEL-PLATED	22	9,93	218,46
B+ICOSAS1N	BOQUILLERO+A SA RICO NICKEL-PLATED	17	19,85	337,45

HL00862565	ESSENTIAL ELEMENTS 2000: BOOK 1 CONDUCTOR'S SCORE	2	46,39	92,78
056300400DHE	ESSENTIAL ELEMENTS 2000: BOOK 1 FLUTE+CD	4	15,39	61,56
HL00862569	ESSENTIAL ELEMENTS 2000: BOOK 1 CLARINET+CD	4	15,39	61,56
HL00862575	ESSENTIAL ELEMENTS 2000: BOOK 1 TROMPETA+CD	4	15,39	61,56
056800400DHE	ESSENTIAL ELEMENTS 2000: BOOK 1 SAXO ALTO+CD	3	15,39	46,17
HL00862577	ESSENTIAL ELEMENTS 2000: BOOK 1 TROMBON+CD	4	15,39	61,56
HL00862611	ESSENTIAL ELEMENTS 2000: BOOK 1 BOMBARDINO+CD	2	15,39	30,78
HL00862615	ESSENTIAL ELEMENTS 2000: BOOK 1 TUBA SI BEM+CD	2	15,39	30,78
HL00862582	ESSENTIAL ELEMENTS 2000: BOOK 1 PERCUSSION+CD	1	19,39	19,39

*PRECIOS NETOS, INCLUIDO I.V.A. Y TRANSPORTE;

VÁLIDOS HASTA NUEVO CAMBIO DE TARIFAS.

Asciende el presente presupuesto a la cantidad de

EUROS TREINTA MIL OCHOCIENTOS CUARENTA Y SIETE CON
NOVENTA Y CINCO CÉNTIMOS.

Si fuera de su conformidad, rogamos lo devuelvan

debidamente aceptado a la mayor brevedad posible.

TOTAL IMP.	%	IMPORTE	BASE	%	IVA	%	REC.	TOTAL (€)
26.197,63			466,14	4,00	18,65			30.847,95
			25.731,49	18,00	4.631,67			

Tabla de actividades para preparar la canción Twist and shout aplicando la metodología Orff.

F2. Cuadro de actividades en el aula	
GRUPOS DE ACTIVIDADES	ACTIVIDADES
1. Preparación del trabajo rítmico	Aprendizaje de células rítmicas.
2. Presentación de la canción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primera audición. 2. Comentar. 3. Reflexionar. 4. Segunda audición. 5. Aprendizaje de las contestaciones.
3. Forma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deducir la forma. 2. Reflexionar. 3. Audición con apoyo musicograma. 4. Construir la forma.
4. Ritmo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre la partitura trabajar el pulso. 2. Palmear el ritmo. 3. Lectura solfeada.
5. Melodía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje de células rítmicas y melódicas. 2. Adecuar texto al ritmo y a la melodía. 3. Escribir la melodía. 4. Escribir lo que nos falta. 5. Solfear.
6. Acompañamiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis auditivo. 2. Audición apoyo musicograma de la textura. 3. Análisis de la partitura. 4. Aprendizaje del <i>ostinato</i> xilófono 1. 5. Cantar con apoyo <i>playback</i>. 6. Montar acompañamiento de percusión. 7. Interpretar.
7. Trabajo con partitura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis del estilo. 2. Elementos musicales. 3. Trabajo armónico: <ul style="list-style-type: none"> • Secuencia dominante/tónica. • Acordes cuatriadas y V7. • Secuencia I, IV, V. 4. Acercamiento a la estructura de <i>La Bamba</i>. 5. Interpretación.

(Aguilera, 2003, 49)

Carta a los colegios de la Comunidad de Madrid.

Estimado director/directora

Soy Rafael Villanueva, profesor de música de la Universidad de Alcalá. Estoy escribiendo una tesis doctoral y estoy haciendo un listado de los colegios de Madrid que incluyen enseñanza musical instrumental dentro de su oferta educativa. En esta lista aparecerán los centros que cumplan los siguientes requisitos:

- Ofrecer enseñanza de algún instrumento convencional (violín, piano, guitarra, cello, clarinete, etc.) y no sólo de los instrumentos Orff (flautas de pico, xilófonos, etc.)
- Que esta enseñanza se realice dentro del horario escolar y no después de las clases.

Le agradecería mucho su respuesta tanto si su centro cumple estos requisitos como si no, y sólo en el caso afirmativo aparecerían sus datos en la tesis.

Muy agradecido de antemano me despido atentamente.

Rafael Villanueva



Old Joe Clark

Arranged by
Polly Waterfield and Louise Beach



ANON.

Arranged by
Polly Waterfield and Louise Beach

ANON.

Fast and energetic

1232 1 1232 1 1232 1 3320 1

11 111 103 3320 1 111 103 1 3320 1

mp

Variation 1

1 3 1 1 1 3 1 1 1 3 1 4 4 0

28 1 p (LH pizz.) 0 13 0 0 0 0 2213

mf

Variation 2

366 2 2343 212 2343 2 2343

43 212 221 13 0 0 0 0 0013

49 0 0 0 0 221 22213 2 13 0

p cresc. ff

Tabla de tamaños de los instrumentos de cuerda.

STRINGED INSTRUMENT SIZE CHART (All lengths are given in inches.)				
Size	Overall Length	Body Length	Vibrating String Length	Bow Length
Violin:				
4/4*	23 1/8	14	12 13/16	29 1/8
3/4*	21 5/8	13 1/4	12	27
1/2	20 3/8	12 3/8	11 5/16	24 1/4
Suzuki violin:				
1/4	18 3/5	11 1/4	10 3/8	22 3/8
1/8	17	10	9 1/4	19 1/8
1/10	15 1/2	9 1/4	8 3/8	19 1/8
1/16	14 1/4	8 1/4	7 5/8	17
Viola:				
Junior*	21 5/8	13 1/4	12	27
Interm.*	23 1/8	14	12 13/16	29 1/8
15	25 1/4	15	13 5/8	29 1/8
15 1/2	26 1/16	15 1/2	14 5/16	29 1/8
16	26 1/2	16	14 3/8	29 1/8
16 1/2	27 3/8	16 1/2	14 7/8	29 1/8
Cello:				
4/4	48 1/4	29 5/8	27 1/8	28 3/16
3/4	44 3/8	27 3/8	24 1/2	27
1/2	41 1/2	25 1/2	22 15/16	25 3/4
Suzuki cello:				
1/2	38	24	21 5/8	25 3/4
1/4	33 1/2	21	18 7/8	20 1/4
1/8	29	17 7/8	16 1/2	20 1/4
1/10	26 1/4	16	14 5/8	18 3/8
Bass:†				
4/4	74 1/2	45 1/2	43 1/8	Standard French 28 3/4
3/4 (std)	72 1/2	42 1/2	40 5/8	Standard Butler/German 29 3/4
1/2	65 1/2	40	37 3/8	Junior French 26 1/2 Junior Butler/German 27 7/8
*A 3/4 violin and a junior viola are the same length. In addition, a 4/4 violin is the same length as an intermediate viola. †4/4 or 7/8 size basses are used only for professional orchestra players. They are not suitable for school use.				
Note: All measurements are approximate. The body length determines the size of the instrument. It is measured from the top shoulder (upper edge where the neck joins the body) to the end of the lower bout (base of the instrument). Standard bass bows are used for 3/4 and 4/4 basses. Junior bass bows are used for 1/2 size and smaller size basses.				

(ASTA et al., 1988, 50)

Tabla de control de instrumentos de cuerda y accesorios.

STRINGED INSTRUMENT AND EQUIPMENT CHECKLIST

OK		Needs Attention
	Instrument:	
<input type="checkbox"/>	Cleaned <input type="checkbox"/> Polished <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Pegs: Stick <input type="checkbox"/> Slip <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Tension pegs: Loose <input type="checkbox"/> Need tightening <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Strings: Wound straight on all pegs <input type="checkbox"/> Frayed <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	False <input type="checkbox"/> Replace <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Fingerboard: Clean <input type="checkbox"/> Grooved <input type="checkbox"/> Needs dressing <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Bridge: Off-center <input type="checkbox"/> Leans <input type="checkbox"/> Warped <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Grooves too deep <input type="checkbox"/> Curvature too flat <input type="checkbox"/> Replace <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Soundpost: In wrong place <input type="checkbox"/> Missing <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Tuners: Too low <input type="checkbox"/> Need to turn up <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bent <input type="checkbox"/> Replace <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Tail loop: Too long <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	End button (violin and viola): Poor fit <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Endpin (cello and bass): Too short <input type="checkbox"/> Bent <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Opening in seams: Upper bout <input type="checkbox"/> Lower bout <input type="checkbox"/> Sides <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Open cracks: In top <input type="checkbox"/> At bottom saddle <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	In rib <input type="checkbox"/> Other <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bow:	
<input type="checkbox"/>	Tightened too tightly <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Bow grip: Loose <input type="checkbox"/> Missing <input type="checkbox"/> Needs replacement <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Bow stick: Needs cleaning <input type="checkbox"/> Warped <input type="checkbox"/> Too straight <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Bow facing: Cracked <input type="checkbox"/> Chipped <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Missing tip <input type="checkbox"/> Replace <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Frog: Cracked <input type="checkbox"/> Ferrule loose <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Slide cracked <input type="checkbox"/> Screw worn <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Bow Hair: Twisted <input type="checkbox"/> Dirty <input type="checkbox"/> Needs rosin <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Rehair <input type="checkbox"/> Replace <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Case:	
<input type="checkbox"/>	Fasteners: Loose <input type="checkbox"/> Lock doesn't close tightly <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Handles: Worn <input type="checkbox"/> Loose <input type="checkbox"/> Replace <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Bow Clips: Bent <input type="checkbox"/> Worn <input type="checkbox"/> Broken <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Recommend instrument be covered in case <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Miscellaneous:	
<input type="checkbox"/>	Shoulder pad <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Endpin stop (cellos and basses) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Cleaning cloth <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	The following book is needed: <input type="text"/>	
	Other problems: <input type="text"/>	
	Instrument #: <input type="text"/> Name of student: <input type="text"/>	
	Date work completed: <input type="text"/> Teacher's signature: <input type="text"/>	

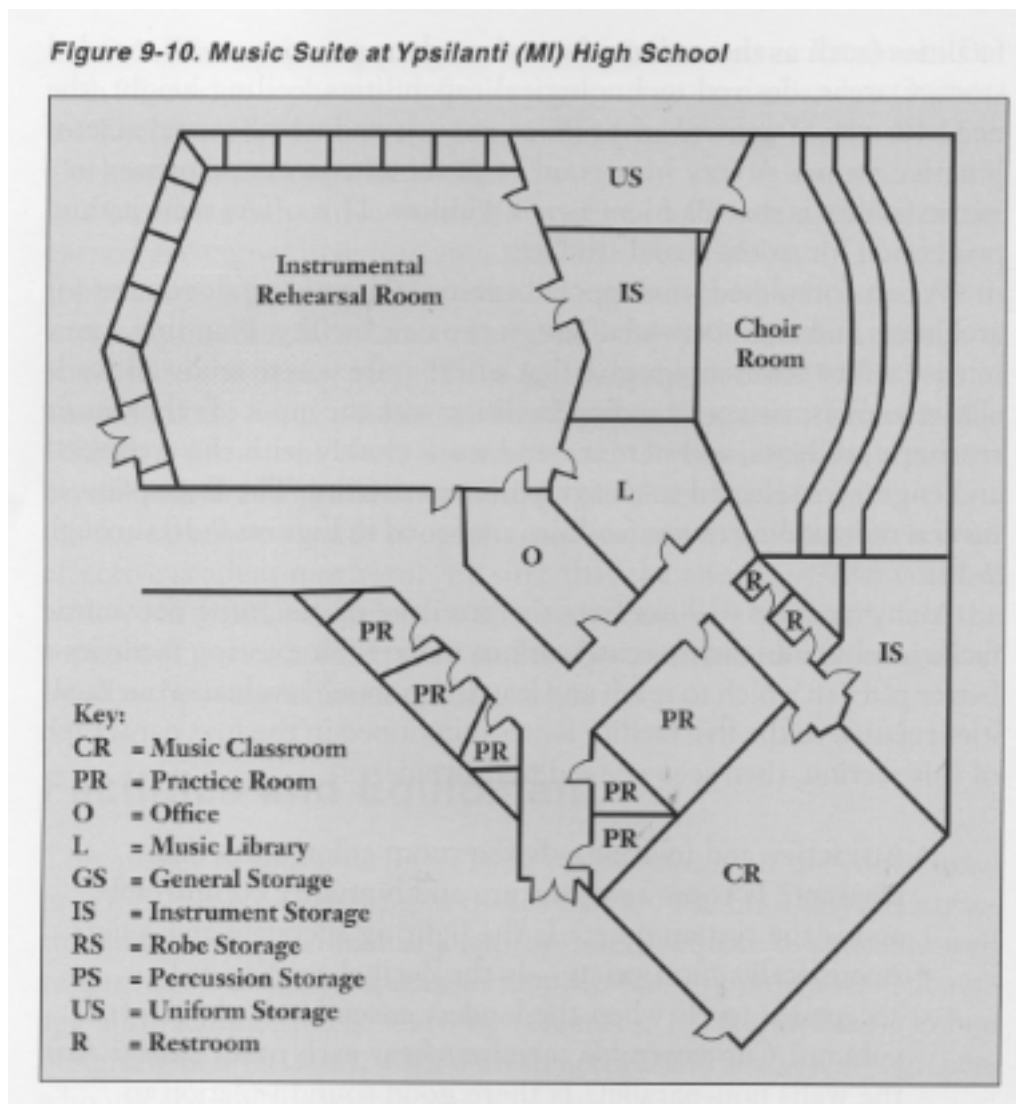
(ASTA et al., 1988, 24)

Lista de control de características físicas de los alumnos.

<i>Desirable Characteristics</i>	<i>Undesirable Characteristics</i>
Trombone & Euphonium:	
<input type="checkbox"/> Average lips	<input type="checkbox"/> Short arms
<input type="checkbox"/> Straight teeth	<input type="checkbox"/> Small overall physique
<input type="checkbox"/> Average to long arms	
<input type="checkbox"/> Large enough overall physique to handle instrument	
Tuba:	
<input type="checkbox"/> Average to large hands	<input type="checkbox"/> Small hands
<input type="checkbox"/> Large enough overall physique to handle instrument	<input type="checkbox"/> Small overall physique
Percussion:	
<input type="checkbox"/> Full range of wrist motion	<input type="checkbox"/> No wrist motion
<input type="checkbox"/> Average ability to grip with hands	<input type="checkbox"/> No grip ability
Violin/Viola:	
<input type="checkbox"/> Strong fingers	<input type="checkbox"/> Thick or stubby fingers
<input type="checkbox"/> Adequate hand size	<input type="checkbox"/> Small hands
<input type="checkbox"/> Full range of motion in right elbow	<input type="checkbox"/> No elbow motion
Cello:	
<input type="checkbox"/> Physically able to reach around instrument (average to large overall physique)	<input type="checkbox"/> Small overall physique
<input type="checkbox"/> Strong fingers	<input type="checkbox"/> Thick or stubby fingers
<input type="checkbox"/> Adequate hand size	<input type="checkbox"/> Small hands
<input type="checkbox"/> Full range of motion in right arm	<input type="checkbox"/> Lack of right arm motion
String Bass:	
<input type="checkbox"/> Physically around to reach around instrument	<input type="checkbox"/> Small/short overall physique
<input type="checkbox"/> Large/tall overall physique	<input type="checkbox"/> Thick or stubby fingers
<input type="checkbox"/> Strong fingers	<input type="checkbox"/> Small hands
<input type="checkbox"/> Adequate hand size	<input type="checkbox"/> Lack of right arm motion
<input type="checkbox"/> Full range of motion in right arm	
Recommendations for parents and students: 	
Used by permission of Emily Adkison and Catherine Hilgers	

(Cooper, 2004, 29)

Ejemplo de instalaciones para clases de música en Michigan.



(Cooper, 2004, 220)

Test para profesores sobre efectividad en la enseñanza.

I. LESSON DELIVERY SKILLS (Weighted 40 Percent)

POSTURE

	Poor				Excellent
	1	2	3	4	5
A. <i>Head and Body:</i>					
"Excellent" = Head lifted and centered; body lifted, relaxed, and poised					
"Poor" = Head forward or to one side; body rigid or slouched					
B. <i>Arms and Hands:</i>					
"Excellent" = Normally relaxed with flowing gestures					
"Poor" = Hand(s) in pocket(s), fidgeting/wringing or clenched; arms crossed front or back					
C. <i>Legs:</i>					
"Excellent" = Balanced; weight equally distributed					
"Poor" = Crossed; locked knees; swaying; leaning on one leg					
EYE CONTACT					
"Excellent" = Movement about room with individual eye contact					
"Poor" = Locked; staring; looking over heads or at floor					
GESTURES					
A. <i>Hands and Arms:</i>					
"Excellent" = Natural, flowing; appropriate for spoken content					
"Poor" = Absence of gestures; mechanical; inappropriate and/or contrived					

- Poor Excellent
1 2 3 4 5
- B. *Upper and Lower Body:*
 "Excellent" = Change of stance, varying proximity to group/
 individuals; upper body directional change
 "Poor" = Absence of movement; nervous pacing

- Poor Excellent
1 2 3 4 5
- FACIAL EXPRESSION
 "Excellent" = Naturally varying; uncontrived changes
 of eyes, mouth and facial muscles
 "Poor" = Absence of variation; exaggerated and/or
 contrived facial movement

- Poor Excellent
1 2 3 4 5
- VOCAL INFLECTION
 A. *Dynamics:*
 "Excellent" = Comfortably and easily understood; naturally
 varying with appropriate accents and emphasis
 "Poor" = Too soft to hear; uncomfortably loud; forced from
 the throat; static

- Poor Excellent
1 2 3 4 5
- B. *Tempo and Phrasing:*
 "Excellent" = Comprehensible pace with moderate variations
 and appropriate pauses for emphasis
 "Poor" = Too fast for comprehension; too slow for interest;
 fixed tempo with lack of pauses

- Poor Excellent
1 2 3 4 5
- C. *Pitch:*
 "Excellent" = Natural variations for emphasis; voice is pitched
 for teacher/student listening comfort and ease,
 that is, predominantly in lower third of range
 "Poor" = No variation; contrived; speaking predominantly in
 upper two-thirds of range

- Poor Excellent
1 2 3 4 5
- D. *Diction:*
 "Excellent" = Clearly articulated vowels and consonants;
 projected and resonating; easy to understand
 "Poor" = Placed in back of throat, swallowing words; lack of
 resonance; lazy tongue and lips

II. PLANNING AND PRESENTATION OF LESSON (Weighted 60 Percent)

EVIDENCE OF LESSON PLANNING

A. *Content:*

- Poor Excellent
1 2 3 4 5
- 1a. *Materials—Appropriate Music:*

"Excellent" = Music appropriate for the age and ability of the students

"Poor" = Music not appropriate for students

	Poor				Excellent
1b. <i>Materials—Music and Concept:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Music exemplary of the concept being developed

"Poor" = Music unrelated to concept; poor example

	Poor				Excellent
1c. <i>Materials—Supportive:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Used appropriate supportive materials, that is, charts, recordings, videotaped presentations, computers, pictures

"Poor" = Materials unrelated to concept; poor materials

	Poor				Excellent
2. <i>Objectives:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Determined appropriate objectives; students were made aware of objectives

"Poor" = Objectives were not appropriate; students were unaware of lesson objective focus

B. *Organization:*

	Poor				Excellent
1a. <i>Activities—Type:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Type of activities were appropriate for students' age and skill and/or for number of students in the setting

"Poor" = Inappropriate activities for students' abilities, age, or for the number of students in the setting

	Poor				Excellent
1b. <i>Activities—Number:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Number of activities were appropriate for students' age, skill, and for the length of the class; each activity was of appropriate length

"Poor" = Inappropriate number of activities for students, situation, and setting; inappropriate length of activities

	Poor				Excellent
1c. <i>Activities—Sequencing:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Activities were sequenced logically

"Poor" = Lack of order and/or flow of activities; activities missing in learning sequence

SUBJECT MATTER COMPETENCE

	Poor				Excellent
A. <i>Information and Demonstrations:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Presented correct information; accurate demonstrations

"Poor" = Presented incorrect, contradictory, or misleading information; did not or could not accurately demonstrate, that is, clapped or sang incorrect rhythms; did not demonstrate or provide information

	Poor			Excellent
B. <i>Musical Model:</i>	1	2	3	4 5

"Excellent" = Expressive and accurate, that is, attention to phrasing

"Poor" = Nonexpressive, incorrect, or inappropriate modeling; no modeling evidenced

	Poor			Excellent
C. <i>Conducting:</i>	1	2	3	4 5

"Excellent" = Appropriate gestures for the group and the situation

"Poor" = Inappropriate gestures or not evidenced

	Poor			Excellent
A. <i>Logistics:</i>	1	2	3	4 5

"Excellent" = Organized, orderly; evidence of student learned logistics, that is, students get instruments or books quickly, efficiently, quietly, and return to their seats and continue to prepare and ready themselves for the rehearsal/class

"Poor" = Chaos; students have no planned routine(s) that enable them to prepare for rehearsal/class

	Poor			Excellent
B. <i>"On-Task":</i>	1	2	3	4 5

"Excellent" = Class began and ended promptly, wasted time minimal, time effectively utilized; definite closure to lesson

"Poor" = Class began late, students released late and students hurriedly put away instruments/equipment/materials; time not utilized effectively; class ended without closure

	Poor			Excellent
C. <i>Flow:</i>	1	2	3	4 5

"Excellent" = Appropriate balance between teacher directives/explanations and student participation; one activity led to another without interruptions or breaks

"Poor" = Teacher talked too much; too much time spent going from one activity to another; long, disruptive breaks between and within activities

	Poor				Excellent
D. <i>Responsiveness to Group:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Teacher responded appropriately to group and individual musical/technical needs and problems

"Poor" = Teacher was unaware of, did not respond, or responded inappropriately to group or individual musical/technical needs and problems

SEQUENCING PATTERN/REHEARSAL CYCLE

	Poor				Excellent
A. <i>Directive:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Specific directive identifying task to be accomplished

"Poor" = Nonspecific directive with no specific task to be accomplished

	Poor				Excellent
B. <i>Feedback:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Specific positive or negative feedback provided; utilized student ideas and comments when/where applicable

"Poor" = No feedback or nonspecific feedback provided

TEACHING STYLE

	Poor				Excellent
A. <i>Charisma, Energy, Confidence, Enthusiasm:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Secure, animated; captured student attention and interest

"Poor" = Sluggish, lethargic, insecure; students were bored or disinterested

	Poor				Excellent
B. <i>Interest Shown in Students/Topic:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Sincere; interest evident in student welfare and in topic presented

"Poor" = Lacked sincerity; interest in student or topic not evident; "only went through the motions"

	Poor				Excellent
C. <i>Supports and Encourages Students' Efforts:</i>	1	2	3	4	5

"Excellent" = Sincere praise provided; emphasized positive aspects of student efforts; constructive suggestions and comments provided

"Poor" = Sarcastic; belittled students and students' efforts; emphasized negative aspects of student efforts; contrived praise

Evaluation Totals	
Part I	
Posture	_____ ÷ 3 = _____
Eye Contact	_____ ÷ 1 = _____
Gestures	_____ ÷ 2 = _____
Facial Expression	_____ ÷ 1 = _____
Vocal Inflection	_____ ÷ 4 = _____
Total of Part I	_____ × 2 × .40 = _____
Part II	
Evidence of Lesson Planning	_____ ÷ 7 = _____
Subject Matter Competence	_____ ÷ 3 = _____
Pacing	_____ ÷ 4 = _____
Sequencing Pattern	_____ ÷ 2 = _____
Teaching Style	_____ ÷ 3 = _____
Total of Part II	_____ × 2 × .60 = _____
Total Score = Total of Part I _____ + Total of Part II _____	
= _____	
Total Score Range: 10 Ineffective-50 Extremely Effective	

(Gillespie y Hamann, 2009, 248-253)

Ejemplo de evaluación de examen de la ABRSM.

Graded music exam



Candidate _____

Presented by British Council School - R. Villanueva

Subject Violin Grade 5

Marks

A1	There was a stylish approach to this, with a feeling of shape and elegance. You attended carefully to the detail of articulation and phrasing, while there was much tonal awareness. It was mostly quite even and controlled.	28	30 (20)
B2	You captured the character of this, with much colour and flexibility. There was secure tone throughout the range, with mostly precise double stopping. The middle section was most expressively played, and you displayed much sensitivity. Just occasionally bowing + intonation were not so precise.	27	30 (20)
C6	This started with a real sense of flair and focus, with clarity in the passagework. You then established a strong rhythmic feel, with very precise articulation. There was an effective build in intensity and you played with much poise and polish. Intonation was quite precise in the double stopping.	29	30 (20)
Scales and arpeggios or unaccompanied traditional song	There was a very prompt response to these, and they were played at a good pace, with secure, mostly even tone, in both scales and arpeggios.	20	21 (14)
Sight-reading (and transposition) or Quick Study	There was a positive approach to this, and you conveyed the general outline, although there were some slightly tentative moments.	18	21 (14)
Aural tests	All correct. A prompt and perceptive response.	18	18 (12)
Additional comments	You played with real musical instincts and displayed much technical security. A most enjoyable performance, in which you showed real promise for the future.	Total	140
		Maximum (Pass)	150 (100)
		Pass	100
		Merit	120
		Distinction	130

This form records the result of an exam held on 25 5 10

Examiner code A 3 1 1

The Associated Board of the Royal Schools of Music
A company registered with limited liability in England and Wales No. 1926395 Registered as a Charity No. 292182
Registered office: 24 Portland Place, London W1B 1LU Telephone +44 (0)20 7636 5400 Email abrsms@abrsms.ac.uk www.abrsms.org

Partituras completas del repertorio para la *clase de cuerda*.

A mi burro

Trad. Arr. R.Villanueva

The musical score is for the piece "A mi burro" (To my don), arranged by R. Villanueva. It is written in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The score is divided into two systems. The first system includes staves for Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo, and Piano. The second system includes staves for Vln. (Violín), Vln. (Viola), Vc. (Violonchelo), Cb. (Contrabajo), and Pno. (Piano). The lyrics are in Spanish and are written below the piano staves. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Violín
Viola
Violonchelo
Contrabajo

Piano
 A mi bu-rrro a mi bu-rrro le due-le la ca-be-za yel mé-di-co le ha-da-do u-

Vln.
Vln.
Vc.
Cb.

Pno.
 na go rri ta grue sa u-na go rri ta grue sa mi bu rroen fer moes-tá mi bu rroen fer moes-tá

A MI ME GUSTA EL PIM PIRI BIM PIM PIM

POPULAR
Arr.R. Villanueva/A. Ocaña

Allegro

Violín

Violín fácil

Allegro

Piano

5

Vln.

Vln. f

Pno.

8

Vln.

Vln. f

Pno.

A D E⁷ A

A E⁷ D E⁷ A

A E⁷ A D E⁷ D E⁷ A

AH!VOUS DIRAI-JE MAMAN? (campanitas)

RAMEAU

Arr:R. Villanueva / A. Ocaña

Allegretto ♩=100

Violín

Violín fácil

Violín fácil 2

Cello fácil

Piano

Allegretto ♩=100

A D A E⁷ A E⁷ A A D A E⁷

7

Vln.

Vln. f

Vln. 2

Vc.

Pno.

A D A E⁷ A D A E⁷ A E⁷ A

Al corro de la patata

Trad. Armonización: R. Villanueva

Violín

Vln y vla. fácil

Piano

Vln.

Vln.vla. fác.

Pno.

Vln.

Vln.vla. fác.

Pno.

Al co-rro de la pa-ta-ta co-me-re mos en - sa-la-da la que co men los se

D D F#m/C# F#m/C# C6

ño - res pa-ta-ti - tas y li - mo - nes A - ju - pé a - ju -

C6 Bm7 Bm7 Dmaj7

pé sen - ta - di - ta me que - dé

D7 G A7 D

Al pasar el trébole

Trad. Arr. R. Villanueva

Violín

Violín II

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

Al pa-sar el tré bo-le el tré bo-le el tré bo-le al pa-sar el tré bo-le la no-che de san

D G/D D A7 D D A7

8

Vln.

Vln. II

Vla.

Vc.


Cb.


Pno.

Juan. Al pa-sar el tré - bo - le el tré - bo - le el tré - bo - le

D D G/D D A7 D

13


Vln. 

Vln. II 

Vla. 

Vc. 

Cb. 



Pno. 

al pa - sar el tré - bo - le los mis a - mo - res van.
D G/D D A7 D

ANDE ANDE ANDE

Villancico trad.andaluz
Arr.R. Villanueva

Andante

Violin I *solo*
mf

Violin II *solo*
mf

Violin fácil

Viola *solo*
mf

Viola fácil

Cello y contrabajo *solo*
mf

Violoncello fácil

Allegro

5 *tutti*
f

Vln. I *tutti*
f

Vln. II *tutti*
f

Vln.fác. *f*
tutti

Vla. *f*
tutti

Vla.fác. *f*
tutti

Vc. *f*
tutti

Vc.fác. *f*
tutti

10

Vln. I

Vln. II

Vln.fác.

Vla.

Vla.fác.

Vc.

Vc.fác.

13

rit. - - -

Vln. I

Vln. II

Vln.fác.

Vla.

Vla.fác.

Vc.

Vc.fác.

ASTURIAS (fragmento)

I. ALBENIZ
Arr: R. Villanueva

Allegro

Violín 1

Violín 2

Viola

Violonchelo

Contrabajo

This system contains the first four measures of the piece. Violín 1 plays a melody with eighth notes and quarter notes, featuring four-measure rests in measures 2, 3, and 4. Violín 2 plays a continuous sixteenth-note accompaniment. Viola plays a melody with eighth notes and quarter notes. Violonchelo and Contrabajo play a simple harmonic accompaniment with quarter notes and rests.

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

Cb.

This system contains measures 5 through 8. Violín 1 continues the melody, with a five-measure rest at the beginning of measure 5. Violín 2 continues the sixteenth-note accompaniment. Viola continues the melody. Violonchelo and Contrabajo continue the harmonic accompaniment. The system concludes with a double bar line and repeat signs.

R.VILLANUEVA

658

23 rit.

Vln. I *f* *p*

Vln. II *f* *p*

Vln.fác. *f* *p*

Vla. *f* *p*

Vla.fác. *f* *p*

Vc. *f* *p*

Cb. *f* *p*

Vc.fác. *f* *p*

f *p*

CANCION DE CUNA

J.BRAHMS.(1833-1897)
Arr. Rafael Villanueva.

Andante

violín 1 *mp*

violín 2 pizz.

violín fácil *p* pizz.

viola *p* pizz.

viola fácil *p* pizz.

cello *p* A pizz. A A E7

[6]

mf arco

mf arco

mp arco

mp arco

mp arco

E7 E7/G# E7 A

mp D arco

mp

Measures 1-5 of a musical score in A major (three sharps) and 4/4 time. The score includes a piano accompaniment with a bass line and four treble staves. The bass line features the following chord symbols: A, E7, A, A7, D, and A. The melody is primarily in the upper treble staves, with some notes in the middle treble staves. The piano part consists of sustained chords and some moving lines.

Measures 16-18 of a musical score in A major (three sharps) and 4/4 time. Measure 16 starts with a treble clef and a key signature of three sharps. It includes a triplet of eighth notes in the first treble staff and a triplet of eighth notes in the second treble staff. Measures 17 and 18 are marked with first and second endings. The piano accompaniment continues with sustained chords in the bass and treble staves.

CANCIÓN POPULAR FRANCESA

Arr. R. Villanueva

Violín I

Violín II

Viola

Cello fácil

Cello y Contrabajo

1

D A G D A7 D A7

Cinco lobitos tiene la loba.

Trad. Arr. R. Villanueva

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Violín fácil

Viola fácil

Violonchelo fácil

Contrabajo fácil

cin - co lo - bi - tos tie - ne la lo - ba blan - cos y ne - gros de - trás de laes-co - ba

G G G D G G G

DANUBIO AZUL

J. Strauss. Arr. R. Villanueva
y A. Ocaña.

Melodía

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

D D D D D A⁷ A⁷ A⁷

Danza alemana (variación staccato)

Trad. Arr. R. Villanueva/A. Ocaña

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

D A⁷ D A⁷ D A⁷ D A⁷ D

f (2°p)

DEBAJO DE UN BOTON

Arr. R. Villanueva

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

5

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

pizz.

pizz.

pizz.

pizz.

A

A

D

A

D

A

E⁷

A

DEBAJO DE UN BOTON (tema y variaciones)

Trad. Arr.R. Villanueva

Allegro

Violin I

Violin II

Violin fácil

Viola

Viola fácil

Cello y contrabajo

Violoncello fácil

8

Vln. I

Vln. II

Vln.

Vla.

Vla.

Vc.

Vc.

43 **Allegro**

Vln. I

Vln. II

Vln.

Vla.

Vla.

Vc.

Vc.

50 **rit.**

Vln. I

Vln. II

Vln.

Vla.

Vla.

Vc.

Vc.

EL CARNAVAL DE VENECIA

N. PAGANINI
Arr. R. Villanueva / A. Ocaña

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

This system contains the first five staves of the musical score. The Violín (Violin) staff is in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 6/8 time signature. It begins with a 'V' (Vibrato) marking. The Viola staff is in alto clef with the same key signature and time signature. The Violonchelo (Violoncello) and Contrabajo (Double Bass) staves are in bass clef with the same key signature and time signature; both have a 'pizz.' (pizzicato) marking. The Piano staff is in grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature and time signature, featuring chordal accompaniment with notes A, E7, E7, A, and A marked above the treble staff.

6

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

This system contains the next five staves of the musical score, starting at measure 6. The Vln. (Violin) staff is in treble clef. The Vla. (Viola) staff is in alto clef. The Vc. (Violoncello) and Cb. (Double Bass) staves are in bass clef. The Pno. (Piano) staff is in grand staff. The piano accompaniment continues with chords E7, E7, A, A, and E7 marked above the treble staff.

11

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

E⁷ A A E⁷ E⁷ A

El cocherito

Trad. Arr: R.Villanueva

Violín (viola)

Viola fácil (vln, cello)

Violonchelo

Contrabajo

Piano

9

En cambio...

R. Villanueva

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

cam-bio cam-bio cam-bio cam-bio

7

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

FLOR DE LOTO

♩ = 74

R. VILLANUEVA

Musical score for "FLOR DE LOTO" by R. Villanueva. The score is in 4/4 time with a tempo of 74 beats per minute. It features a melody line and piano accompaniment.

The first system includes staves for Melodía, Violín (pizz.), Viola (pizz.), Cello y contrabajo (arco), and Piano. The second system starts at measure 9 and includes staves for Melodía, Vln., Vla., Vc., and Pno.

Frère Jacques

(las flechas indican las entradas en canon)

Trad. francesa.

Lento

The musical score is divided into two systems. The first system includes Violín, Viola, Violonchelo, and Contrabajo. The second system includes Vln., Vla., Vc., and Cb. The tempo is marked 'Lento'. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The score is written for a string quartet and a string orchestra. The first system shows the Violín, Viola, Violonchelo, and Contrabajo parts. The second system shows the Vln., Vla., Vc., and Cb. parts. Arrows indicate the canon entries for the Violín and Vln. parts. The score is written in a standard musical notation with staves and notes.

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

FUM FUM FUM

Villancico trad.catalán
Arr.R. Villanueva

Allegro

Violin I *f*

Violin II *f*

Violin fácil *f*

Viola *f*

Viola fácil *f*

Cello y contrabajo *f*

Violoncello fácil *f*

Vln. I

Vln. II

Vln.fác.

Vla.

Vla.

Vc.y contr.

Vc. fác.

FÜR KINDER

B. Bartok
Orq. R. Villanueva

Allegro

Violin: *f molto marcato*

Viola: *f* *sempre staccato*

Cello: *f* *sempre staccato*

Contrabasso: *f* *sempre staccato*

Detailed description: This system contains measures 1 through 8 of the score. The Violin part begins with a whole rest in measure 1, followed by eighth-note patterns in measures 2-8, marked *f molto marcato*. The Viola, Cello, and Contrabasso parts all play a continuous eighth-note pattern throughout measures 1-8, marked *f* and *sempre staccato*. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 2/4.

9

Vln.: *sf*

Vla.: *sf*

Vc.: *sf*

Cb.: *sf*

Detailed description: This system contains measures 9 through 16. In measure 9, the Violin part has a *V* (crescendo) marking and begins a sustained melodic line marked *sf* (sforzando). The Viola, Cello, and Contrabasso parts continue with their eighth-note patterns, also marked *sf*. The Violin part has a *V* (crescendo) marking above measure 10. The key signature has one flat and the time signature is 2/4.

17

Vln.: *mf* *sf*

Vla.: *mf*

Vc.: *mf*

Cb.: *mf*

Detailed description: This system contains measures 17 through 24. The Violin part starts with a *mf* (mezzo-forte) dynamic in measure 17, followed by a *sf* (sforzando) dynamic in measure 24, with a *V* (crescendo) marking above measure 24. The Viola, Cello, and Contrabasso parts continue with their eighth-note patterns, marked *mf*. The key signature has one flat and the time signature is 2/4.

25

Vln. *p*

Vla. *p*

Vc. *p*

Cb. *p*

33

Vln. *sf*

Vla.

Vc.

Cb.

41

Vln. *pp*

Vla. *pp*

Vc. *pp*

Cb. *pp*

49

Vln. *ppp*

Vla. *ppp*

Vc. *ppp*

Cb. *ppp*

HABIA UNA VEZ UN BARQUITO....

Allegro moderato ♩=106

POPULAR

Arr.R.Villanueva/A.Ocaña

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

10

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

D D A⁷ D D D A⁷ D

G G D D A⁷ A⁷ 1.2^D 3.^D

1.2.

3.

1.2^D

3.^D

Himno a la alegría

L.V.Beethoven
Arr.R.Villanueva

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

7

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

Chord symbols: G, D7, G, G/D, D7, G, D7, G, D7, G, D, G, D, G, D, B/D#

12

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

Em A D G D⁷ G D⁷ G

LA ALFOMBRA MAGICA

R. VILLANUEVA

Moderato

Violin I

Violin II

Violin fácil

Viola

Viola fácil

Cello y contrabajo

Violoncello fácil

f

f

pizz.

f

f

pizz.

f

f

pizz.

f



7

Vln. I

Vln. II

Vln.

Vla.

Vla.

Vc.

Vc.

arco

arco

arco

13

Vln. I

Vln. II

Vln.

Vla.

Vla.

Vc.

Vc.

pizz.

pizz.

pizz.



19

Vln. I

Vln. II

Vln.

Vla.

Vla.

Vc.

Vc.

rit.

La primavera

A. VIVALDI.
Arr. R. Villanueva

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

f *p* *f* *p* *f* *p*

G G G C[#]m⁷⁻⁵ D⁷ G G

6

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

f *p* *f* *p* *f* *p*

G C[#]m⁷⁻⁵ D⁷ G C/G G G C/G G C/G G G D

10

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

LA PRIMAVERA (fragmento)

A. VIVALDI
Arr. R. Villanueva/ A. Ocaña

Violín1

Violín2

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

5

Vln1

Vln2

Vla

Vc.

Cb.

Pno.

A A D[#]m^{7.5} E⁷ A D/A A A D/A A

9

Vln1

Vln2

Vla

Vc.

Cb.

Pno.

D/A A A E A A D/A A A D/A A D/A A A E A

La reina Berenguela

Trad. Arr. R. Villanueva

Melodía (vln/vla)

Violín/viola fácil

Violonchelo

Contrabajo

Piano

La rei-na Be-ren-gue-la güi güi güi, co-moes tan

D D G G A

6

Vln.

Vln/Vla fác.

Vc.

Cb.

Pno.

fi-na tri-co tri-co tri, co-moes tan fi-na lai-

D D D D G

11

Vln.

Vln/Vla fác.

Vc.

Cb.

Pno.

ro lai - ro lai - ro lai - ro lai - ro

A D A D A D

La Tarara

Trad. Armonización y arreglos. R. Villanueva.

Moderato

Violín 1

Violín 2

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

Moderato

Gm Gm D7 D7 Gm

6

Vln.1

Vln. 2

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

Gm Am7(b5) Gm/Bb Cm D7 Gm Gm Am7(b5) Gm/Bb D7/A

12

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

D7/A Eb/G Am7(b5) D7 D7 Gm Gm

19

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

D7 D7 Gm Gm Am7(b5) Gm/Bb Cm D7 Gm

rit.

MALAGUEÑA

R. VILLANUEVA

Allegro

Violin *f*

Violin fácil *f*

Viola *f*

Violonchelo

Contrabajo

Piano *f*

7

Vln.

Vln. f

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

E E Am Am G F³ E E

Am Am G F³ E E Am Am G F

3 3 3 3 3

13

Vln.

Vln. f

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

E E Am Am G F E E

3 3 3

19

Vln.

Vln. f

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

Am Am G F 3 E E Am Am G F E

3 3 3

rit.

Mi barba tiene tres pelos

Arr. R. Villanueva

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

pizz.

pizz.

pizz.

pizz.

D

A⁷

A⁷

D

5

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

D

A⁷

A⁷

D

no me fio...

Rafael Villanueva

$\text{♩} = 60$

violín

violín fácil

cello

no me fi - o niun pe-lo del mi no me fi - o niun pe-lo del mi

3

6

9

NOCHE DE PAZ

FRANZ GRUBER (1787-1863)
Arr. Rafael Villanueva.

Andante

violín 1 *mp*

violín 2 *mp*

violín fácil *mp*

viola *mp*

viola fácil *mp*

cello *mp*

7

13

13

14

15

16

17

18

19

F

F

C

C

G

G⁷

C

V

V

V

20

20

21

22

23

24

25

26

C

C

G⁷

C

C

C

V

V

V

1.

2.

OLD McDONALD

POPULAR
Arr.R. Villanueva/A. Ocaña

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

G C G G D⁷ G G C G

7

Vln. 1

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

G D⁷ G G C G D⁷ G C G G C G/B C G C G/B G C G G D⁷ G

PEQUEÑA SERENATA NOCTURNA

W.A. MOZART
Arr. R. Villanueva

Allegro

Violín *f*

Violín fácil *f*

Viola *f*

Violonchelo *f*

Contrabajo *f*

Piano

Allegro

G G D⁷ D⁷

5

Vln. *p*

Vln. f *p*

Vla.

Vc.

Cb.

Pno. *p*

G tr D⁷/G G tr D⁷/G G

Pinocho fue a pescar

Trad. Arr. R. Villanueva

The musical score is arranged in two systems. The first system includes Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo, and Piano. The second system includes Vln., Vla., Vc., Cb., and Pno. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 12/8. The score features various musical notations including eighth notes, quarter notes, and rests. Chord symbols D, A7, and D are placed above the piano and contrabass staves. The piano part includes a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The string parts provide harmonic support with sustained notes and rhythmic patterns.

PINOCHO FUE A PESCAR (I)

POPULAR
Arr.R. Villanueva/A.Ocaña

Allegro

Violín

Violín fácil

Piano

Vln.

Vln. f

Pno.

Dejar el 1er dedo sobre la cuerda de La en cualquier posición.

A A E7 E7 E7 A

5

Pobres patitos

Trad. Arr. R. Villanueva.

Fine

Melodía

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

pizz.

pizz.

pizz.

pizz.

Po bres pa ti tos que frí-o ten drán pues sin za pa ti tos al rí-o se van.
Sin za-pa ti tos al rí-o se van por que a los pa ti tos les gus ta na dar.
D D G D A7 D A7 D

Fine

9

Vln. 1

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

D.C. al Fine

D.C. al Fine

¡Cua cua cua! can tan do van sin ce sar. ¡Cua, cua, cua! to dos de trás de ma má.
D G D A7 D G D A7

Que llueva que llueva (duo)

Trad. Arr. R. Villanueva

Violín 1

Violín 2

Vln. 1

Vln. 2

rrón que rom - pa los cris - ta - les de laes - ta - ción

nu - bes se le - van - tan que si que no que cai - gaun cha - pa -

Que llue - va que llue - va la vir - gen de la cue - va los pa - ja - ri - tos can - tan las

Quisiera ser tan alta como la luna

Trad. Arr. R.Villanueva

Violín

Qui-sie-ra ser tan al ta co mo la lu-na ay ay! co mo la lu-na co mo la lu-na pa

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

D A/C# A7 D D A7 D A7 D

10

Vln.

ra ver los sol-da-dos de Ca-ta-lu-ña ay ay! de Ca-ta-lu-ña de Ca-ta-lu-ña.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

D A/C# A7 D D A7 D A7 D

Ratón que te pillá el gato

Trad. Arr. R. Villanueva

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

Ra - tón que te pi-lla el ga - to ra - tón que te va a pi -

D G D G D G D

4

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

llar si no te pi-llaes-ta no - che ma - ña - na te pi-lla - rá.

G D G D G D G

ROCANRÓLICO

ÁLVARO OCAÑA

$\text{♩} = 138$

Violín

Violín fácil

Cello y Contrabajo

Piano

10

Vln.

Vln. f

Vc.

Pno.

A⁷ A⁷ A⁷ A⁷ D⁷

D⁷ A⁷ E⁷ A⁷ A⁷

R.VILLANUEVA

Allegro

Violin I

Violin II

Violin fácil

Viola

Viola fácil

Cello y contrabajo

Violoncello fácil

The image shows a musical score for a string ensemble. It consists of seven staves, each with a label to its left. The staves are: Violin I, Violin II, Violin fácil, Viola, Viola fácil, Cello y contrabajo, and Violoncello fácil. The music is written in 4/4 time and the key of D major (two sharps). The dynamic marking 'f' (forte) is present at the beginning of each staff. The Violin I staff has a 'pizz.' (pizzicato) marking. The Violoncello fácil staff has a 'f' marking. The score is divided into two measures by a double bar line. The first measure contains the main melody, and the second measure contains a continuation of the melody. The Violoncello fácil part is a simplified version of the main melody, using only whole and half notes.

7

Vln. I

Vln. II

Vln.

Vla.

Vla.

Vc.

Vc.

arco

V V

13

Vln. I

Vln. II

Vln.

Vla.

Vla.

Vc.

Vc.

pizz.

19

Vln. I

Vln. II

Vln.

Vla.

Vla.

Vc.

Vc.

arco

rit.

V V

Sin noticias de Alcyone

Rafael Villanueva

♩ = 60

Violin I
Violin II
Vln/Vla fácil
Viola
Violoncello
Contrabajo

mp
arco
mp
mp
mp
pizz.
mp

5
Vln. I
Vln. II
Vln./Vla. fácil
Vla.
Vc.
Cb.

f
pizz.
mp
arco
pizz.
arco

1.
2. rit.
D

TENGO UNA MUÑECA...

POPULAR
Arr.R. Villanueva/A.Ocaña

Allegro $\text{♩} = 104$

Violín

Violín fácil

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

Vln.

Vln. f

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

Tres hojitas madre

Trad. Castilla. Arr.R.Villanueva

♩=70

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

Tres ho-ji-tas ma-dre tie-neel ar-bo lé, la u-naen la ra-ma las dos

Cm Cm Fm Cm Cm Cm

7

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

en el pie las dos en el pie las dos en el pie. I - nés, I -

Fm Cm Dm-5/F Cm G7 Cm Dm-5/F

14

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

nés, I - ne si - taI - nés. I - nés, I - nés, I - ne si - taI - nés.

Cm G7 Cm Dm-5/F Cm G7 Cm

UN ELEFANTE ...

POPULAR

Arr.R.Villanueva/A.Ocaña

$\text{♩} = 100$

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

$\text{♩} = 100$

D D D D[#]m-5 Em

Piano

5

Vln.

Vla.

Vc.

Cb.

Pno.

Em A Em A Em A⁷ D

Ununquandio

R. Villanueva

Lento

Violín

Viola

Violonchelo

Contrabajo

Piano

3 0 3 0 1 4 0 1. 3 0 2. pizz.

3 0 3 0 1 4 0 3 0 pizz.

4 0 0 4 0 0 4 0 0

4 0 0 0 0 4 0 4 0 0

Lento

1. 2.

D Gmaj⁷ A⁷ D D

Revisión de métodos para la *clase de cuerda*.

En esta tesis hemos ofrecido una propuesta metodológica para la *clase de cuerda* adaptada al currículo específico de la Comunidad de Madrid. Dicha propuesta es extrapolable a otras situaciones pedagógicas incluida la enseñanza extracurricular y pretende servir de guía a los profesores que estén interesados en este tipo de enseñanza. Existen aparte en el mercado métodos que pueden resultar útiles para los mismos propósitos o complementarios. Desde *The Universal Teacher* de Joseph E. Maddy y Thaddeus P. Giddings publicado en Estados Unidos en 1923⁵³⁶ y que, según Cooper (2004) fue el primer método para una clase heterogénea, se han publicado cientos de métodos con distintos enfoques pedagógicos y con diferente utilidad, y siguen apareciendo en el mercado métodos nuevos a medida que se populariza este tipo de enseñanza. Muchos de ellos tratan de presentar los contenidos de una forma actualizada para que resulten más atractivos para las nuevas generaciones, introducen nuevas estrategias que han demostrado ser efectivas y conservan las antiguas que lo siguen siendo. Cada profesor debe confeccionar o buscar el método que más se adapte a sus objetivos y a los contenidos para cada curso concreto, a la secuencia de aprendizaje deseada para sus alumnos y a sus planteamientos educativos. Para ello, a la hora de elegir un método conviene tener en cuenta entre otros los siguientes elementos:

- Apariencia: fotografías o esquemas; orden; fuente y tamaño de letra apropiado para cada edad; equilibrio entre texto, notas y dibujos.
- Contenidos: libro del profesor; grabación en CD o DVD; partitura general; ejercicios de calentamiento con y sin instrumento; plan de clase; teoría, composición, historia de la música; cartas y fichas de presentación de nuevas notas; escalas, cambios de posición, *vibrato*; glosario de términos y símbolos; ejercicios de escritura musical; estrategias de enseñanza.

⁵³⁶ Desgraciadamente sólo hemos logrado encontrar partes aisladas de este método como son la de violín o la de flauta. Sin embargo sí hemos tenido acceso a un extenso artículo que Hash (2011) le dedica titulado "The Universal Teacher, by J.E. Maddy and T.P. Giddings (1923)".

- Repertorio: variedad, calidad musical, atractivo para los alumnos. Piezas de orquesta para conciertos, solos, tríos, dúos, cuartetos.
- Progresividad en el aprendizaje, que tendrá mucho que ver con la edad de los alumnos y de su educación musical previa. ¿Repasa en cada lección los elementos anteriores?
- Lectura de notas desde el principio o la introduce gradualmente. ¿Utiliza letras G, D, A, E y numeraciones en vez de notación tradicional? Una vez más la edad de los alumnos puede hacer más o menos recomendable el empleo de notaciones facilitadas.
- ¿Empieza con *pizzicato* o directamente con el arco?
- La sujeción del arco al principio ¿es en la nuez o en el punto de equilibrio?
- ¿Empieza la posición de "guitarra" antes de pasar el violín al hombro?
- ¿Cómo presenta las cuerdas del instrumento: una por una; las cuerdas centrales al principio; todas a la vez?
- ¿Incluye solfear y cantar?
- ¿Cuándo aparece la música a más de una voz?
- ¿Cómo y cuando van apareciendo los diferentes elementos técnicos de arco o mano izquierda?
- ¿Con qué posición se empieza: todos en 1ª; en otra posición p. ej. 3ª; unos instrumentos en 1ª y otros en otra, p. ej. el contrabajo en 3ª?
- ¿Arcadas cortas o largas al principio?
- ¿Incluye criterios de evaluación para el profesor y de autoevaluación para el alumno?
- Material complementario: cuaderno de teoría o de historia, libro de escalas, cuadernos de lectura a primera vista, cuaderno de técnica.
- Elección de las primeras notas o medidas.
- ¿Potencia el canto incluyendo las letras de las canciones?
- ¿Incluye libro del profesor?
- ¿Incluye partitura general?
- ¿Incluye acompañamiento de piano?
- ¿Los arreglos musicales y las grabaciones son de calidad?

- ¿Incluye nuevas tecnologías?

Hemos hecho una selección de los 11 métodos que consideramos más interesantes y que se pueden conseguir hoy en día en el mercado⁵³⁷ y que van dirigidos a este tipo de enseñanza de instrumentos de cuerda en grupo y más específicamente a grupos mixtos o heterogéneos. Los criterios de selección han sido los siguientes:

- Los distintos libros del alumno para cada uno de los instrumentos (vln, vla, cello y contrabajo) guardan total relación entre ellos en cuanto a piezas y a actividades de clase para realizar conjuntamente.
- Son métodos para la enseñanza en grupo tanto de técnica instrumental como de otros aspectos musicales como son la lectura, escritura, teoría, improvisación, etc. No son por tanto meras colecciones de repertorio para conjuntos de cuerda aunque algunos de estos métodos incluyan obras o materiales complementarios a este respecto. No incluiremos por lo tanto en esta selección otros muchos y muy valiosos métodos que están pensados para la enseñanza individual aunque puedan también ser empleados para la enseñanza en grupos homogéneos o incluyan materiales para orquesta de cuerda⁵³⁸.

Los métodos que describimos a continuación presentan libros individualizados para cada uno de los instrumentos de la familia de cuerda –violín, viola, cello y contrabajo– y material común a todos ellos. Al tratarse de una enseñanza que va dirigida a grupos mixtos en los que se encuentran en la misma clase alumnos de los distintos instrumentos, las lecciones guardan absoluta correlación en todos los cuadernos. Por tanto y para no hacer demasiado exhaustiva esta descripción, mencionaremos sólo los apartados comunes a los cuatro instrumentos y desarrollaremos como ejemplo la parte de violín y más concretamente el libro o cuaderno del primer curso o nivel elemental que es donde en-

⁵³⁷ Estos métodos no son fáciles de encontrar en tiendas en España pero se pueden conseguir fácilmente contactando con las mismas editoriales o a través de distribuidores on line como Amazon, Sheetmusic, etc.

⁵³⁸ Es el caso de la conocida serie *Essential String Method* de Sheila Nelson y del mundialmente conocido método *Suzuki* por poner dos ejemplos.

contramos diferencias más significativas e ideas más sugerentes y porque estamos de acuerdo con Rolland cuando afirma que *Most elements of string playing can be introduced, in embryonic form of course, during the first year of instruction, and refined thereafter* (1985, iv)⁵³⁹.

Al tratarse de métodos en su mayoría de procedencia anglosajona, obviamente no incluyen literatura musical popular española que pueda ser reconocible por los alumnos. Es recomendable por lo tanto complementar estos métodos con otras canciones sencillas españolas extraídas de otras fuentes o arregladas por el mismo profesor⁵⁴⁰. Por el mismo motivo estos métodos emplean el sistema de notación inglés con letras lo que no deja de ser un inconveniente⁵⁴¹.

Para posibilitar el aprendizaje conjunto en clases de cuerda heterogéneas, gran parte de las piezas o ejercicios están escritos a cuatro voces al unísono o a la octava. Esto facilita el trabajo conjunto en clase pero resulta pobre musicalmente y puede llegar a ser monótono. Es necesario emplear materiales complementarios a varias voces. Nueve de los once métodos que proponemos ofrecen este tipo de material complementario con indicaciones para relacionarlo con el libro del alumno y del profesor. Antes de entrar en la descripción pormenorizada de cada uno de los métodos elegidos podemos mencionar algunas generalidades:

- Unos métodos van más dirigidos que otros a cumplir con el currículo general de música. En estos casos se incluyen contenidos como cantar, tocar, improvisar melodías, desarrollar variaciones y acompañamientos, componer a partir de ciertas pautas, leer y escribir música, audición crítica, evaluación, relación de la música con otras artes y disciplinas y con la historia y la cultura.

⁵³⁹ *La mayoría de los elementos de la interpretación violinística pueden ser presentados, por supuesto de forma embriológica, durante el primer año de instrucción, y ser refinados posteriormente.*

⁵⁴⁰ La literatura al respecto es escasa o nula por lo que nos hemos visto obligados a realizar nuestros propios arreglos.

⁵⁴¹ En cualquier caso no está de más que nuestros alumnos conozcan el sistema inglés dada la cantidad de repertorio que hoy en día se puede conseguir en internet y que está escrito empleando este sistema.

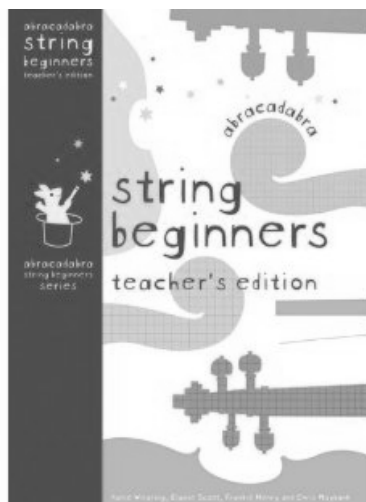
- Unos son más aptos que otros para según qué edades.
- Los repertorios son en general muy parecidos.
- Estilos de música variados.
- La mayoría coinciden en el orden del proceso de enseñanza/aprendizaje: 1º oír y tocar, después leer. En esta polémica que algunos denominan *rote* vs. *note*⁵⁴², hay profesores que prefieren comenzar la enseñanza mediante un *rote sistem* (de oído) en el que los ejercicios están diseñados por el profesor. Otros prefieren que los alumnos lean música desde el principio. Según Dabczynski et al., 2002b cualquiera de los sistemas es válido dependiendo del nivel de desarrollo del alumno. La mayoría de los autores de los métodos analizados, basándose en las últimas investigaciones al respecto y la práctica llevada con éxito en los últimos años, se decantan por el primer sistema apoyado por sistemas de notación facilitados. Este sistema de aprendizaje permite afianzar complejos elementos fundacionales como son la posición corporal, la sujeción del arco y del instrumento, la afinación, el pulso, etc. sin el impedimento de los también complejos requerimientos cognitivos que supone la lectura musical.
- Separación en los comienzos del aprendizaje de las habilidades de mano derecha e izquierda.

Pasamos a continuación a describir cada uno de estos métodos.

⁵⁴² La traducción literal sería “nota versus rutina”.

ABRACADABRA STRING BEGINNERS

Henry, F., Maybank, C., Scott, E., Wearing, K. (2007). Londres: A&C Black Childrens & Educational.



Esta serie está pensada para las clases individuales de instrumentos de cuerda y para las clases en grupo tanto homogéneos como mixtos. Responde a la cada vez mayor de este último tipo de enseñanza que se está produciendo en el

Reino Unido, como se indica en la página web de la editorial:

It is one book that covers all four of the pupil's books, making it ideal for the modern instrumental teacher who is increasingly being asked to deliver mixed string group lessons. It will also be particularly valuable for teachers involved in Wider Opportunities schemes⁵⁴³.

(<http://www.bloomsbury.com/uk/abracadabra-string-beginners-teachers-edition>)

La serie consta de los siguientes materiales:

Libro del alumno en un volumen y en cuatro versiones (vln, vla, cello, contr.). De este libro destacamos algunas características generales para las cuatro versiones y otras específicas para la parte de violín:

- Incluye ejercicios y actividades de calentamiento físico con acompañamiento musical.

⁵⁴³ Es un libro que comprende los cuatro libros del alumno, lo que lo hace ideal para el profesor instrumental moderno al que cada vez se le demanda más que de clases de cuerda para grupos mixtos. También resultará muy valioso para los profesores implicados en el programa Wider Opportunities.

- Repertorio: la gran mayoría de las piezas son originales. Otras, aunque se presentan con otros nombres están basadas en canciones populares.
- Se introduce primero el *pizzicato volante*, después el *pizzicato* de mano izquierda, a continuación el *pizzicato* tradicional y por último el arco, este último en la página 15 del libro del alumno.
- Propone ecos rítmicos. Emplea la asociación de palabras a patrones rítmicos. Juegos de pregunta-respuesta.
- Introduce la lectura musical convencional de notas en cuerdas al aire en la página 16 del libro del alumno. El alumno antes de leer las notas en el pentagrama asocia los ritmos a los nombres de las notas: AAAA DDDD...etc. y de esta manera interioriza la canción. Cuando lea las notas en el pentagrama ya sabrá la canción y por lo tanto podrá concentrarse en la lectura. Lo mismo ocurre con las digitaciones. Antes de escribir las notas en el pentagrama los autores utilizan cifrados que permiten que los alumnos coloquen todos los dedos sobre el violín desde el primer momento facilitando así una correcta posición de la mano. Otros métodos comienzan con canciones escritas sólo para el primer dedo y esto puede provocar que la mano se coloque con un ángulo incorrecto respecto al mástil.
- Introduce los armónicos de mitad de cuerda para asegurar un tacto relajado de la mano izquierda y para mostrar por comparación la afinación del tercer dedo en 1ª posición.
- Propone actividades compositivas como escribir melodías empleando la numeración o crear variaciones sobre una canción dada.
- La digitación que se emplea es: 0 1 23. Aunque en algunas interpretaciones conjuntas con los cuatro tipos de instrumento se hace necesaria la digitación 0 12 3.
- Las figuras musicales empleadas son:



- CD de acompañamiento para cada libro del alumno: grabaciones acústicas del instrumento solista y acompañamientos MIDI de cierta calidad y en

estilos variados.

- Edición del profesor: contiene todo el material incluido en cada uno de los cuatro libros del alumno, estrategias de enseñanza, actividades para el desarrollo de la musicalidad, partitura general y acompañamiento de piano.

Comentarios:

- Es un método muy apropiado para la iniciación y puede ser muy útil para los alumnos más jóvenes ya que no desarrolla demasiados contenidos pero lo hace de una manera clara, progresiva, muy musical y entretenida. Todos los ejercicios y juegos que propone este método y no sólo las canciones están pensados para realizarse con música.
- Está pensado para las clases que participan en el programa de enseñanza musical escolar *Wider Opportunities* y para ello incluye otros contenidos musicales curriculares además de los exclusivamente técnicos instrumentales. No obstante puede ser también utilizado en la enseñanza individual.
- Los *playbacks* están grabados con introducciones musicales en vez de con *claqueta*.
- Concede mucha importancia a los movimientos corporales como por ejemplo los deslizamientos de la mano izquierda por el diapasón que sirven para preparar los futuros cambios de posición y para evitar tensiones.
- Muchas de las piezas tienen letra para poder ser cantadas mientras se toca.
- Propone juegos para realizar en clase y desarrollar las habilidades auditivas rítmicas y tonales y la lectura musical. Otros juegos desarrollan habilidades mecánicas propias de la técnica instrumental.
- Hace hincapié en la interiorización de cada canción antes de tocar con el instrumento: cantar, marcar el ritmo de las palabras, cantar y marcar el ritmo mientras se marca también el pulso. Hay letras que ayudan a contar los tiempos del compás y a moverse mientras el alumno toca el instrumento.
- Las letras de las canciones son divertidas y muy apropiadas para niños. Ej: *Charlie Chicken went a trippin down to South Peru, he found himself a ro-*

*astin like a sizzlin barbecue*⁵⁴⁴ (Henry et al., 2007, 47). Algunas de ellas invitan a realizar movimientos de balanceo, de volar, etc. La canción *Autumn leaves* imita mediante escalas y arpeggios descendentes la caída de las hojas de la que habla la letra.

ALL FOR STRINGS. COMPREHENSIVE STRING METHOD

Anderson, G. E. y Frost, R. S. (1985). San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.



Según se indica en la página web de la editorial, el método está pensado para cubrir en clase, a través de la enseñanza de instrumentos de cuerda, los estándares nacionales de música. Es válido para la

clase de cuerda y para la clase individual.

El método incluye:

Libros 1, 2 y 3 en cuatro versiones (violín, viola, cello, contrabajo). Abarcan desde el grado inicial al intermedio. Del primer libro destacamos a continuación algunas características y contenidos comunes para las cuatro versiones y otras específicas para la parte de violín:

- Descripción del instrumento y consejos para su cuidado y mantenimiento.
- Fotografías y descripción de como sujetar instrumento y arco y como colocar el cuerpo.

⁵⁴⁴ *Charli el Pollo se fue de viaje al sur de Perú y acabó asado en una ardiente barbacoa.*

- La instrucción comienza con rutinas antes de introducir la lectura musical propiamente dicha. Emplea al principio un tipo de escritura facilitada en la que aparece el nombre de las notas sin pentagrama y el ritmo asociado a palabras:

29. THREE NOTE MARCH



(Anderson y Frost, 1985a, 10)

Esta escritura, según los autores, no está pensada para que el alumno lea y toque al mismo tiempo sino como referencia para practicar en casa.

- El primer dedo que se coloca es el 1 en la cuerda de Re, luego el 2 y el 3 siguiendo el patrón 0 1 23. A continuación en la cuerda de La. El alumno coloca los dedos y aprende algunas canciones antes de empezar a leer las notas en el pentagrama. Este proceso comprende 50 ejercicios. Más adelante se introduce el patrón 0 12 3. Con estos patrones se aprenden las escalas de Re, Sol en dos octavas y Do con sus correspondientes arpeggios. El hecho de que no aparezca la escala de La cuya digitación es la misma que la de Re se debe a la necesidad de unificar la enseñanza con la de los otros instrumentos de la familia de cuerda. Las escalas las plantea como dos *tetracordos* simétricos.
- Incluye ejercicios de teoría y de lectura para que el alumno conteste o complete en el mismo libro.
- El repertorio comprende obras originales, populares del mundo y de compositores clásicos.
- Incluye dúos, tríos, cánones y temas con variaciones.
- Introduce nuevos elementos de teoría en cada lección.
- Hasta el ejercicio 60 no emplea la armadura de tonalidad, escribiendo anteriormente todas las notas con su alteración correspondiente.
- La secuencia de aparición de las figuras musicales es la siguiente:



- Introduce el *staccato* con dos o más notas *enganchadas* y el *Louré*. Los autores Recomiendan estos golpes de arco para establecer una buena distribución del arco, para tocar redondas, blancas o blancas con puntillo. También para practicar las notas ligadas.
- En el ej. 94 introduce las notas ligadas. Proponen los autores comenzar por un trino que se va decelerando.
- Partitura del profesor en tres volúmenes. Incluye todos los contenidos teóricos que aparecen en los libros de los 4 instrumentos, el acompañamiento de piano de todas las canciones e indicaciones y sugerencias para la enseñanza. Contiene además sugerencias para el reclutamiento de alumnos y sobre como utilizar tests de aptitudes para seleccionar a los alumnos.
- Acompañamiento de piano en tres volúmenes.
- Libros de ejercicios de teoría –*Theory workbook*– en dos volúmenes específicos para cada instrumento y uno de respuestas para el profesor. Los alumnos comienzan conociendo el teclado para entender los intervalos. Estos libros contienen información y ejercicios sobre claves, notas, tonalidades, compases y en general sobre todos los elementos introducidos por el método. Contienen también elementos de composición, puzzles y juegos matemático-musicales.
- *Flashcards*. 120 cartulinas en color con símbolos y términos musicales empleados en clase.
- *Performance Selections*. Selección de piezas orquestadas para cuerda (violín 1y 2, viola, violín 3 opcional, cello, contrabajo, piano opcional y partitura de director). Cada obra guarda correlación con una página determinada del método. Son obras contemporáneas originales compuestas para este método. Cada pieza se vende por separado e incluye conceptos de aprendizaje, escalas y arpeggios, ejercicios rítmicos y otros ejercicios técnicos preparatorios para cada obra en concreto. En la página web de la editorial⁵⁴⁵ se puede escu-

⁵⁴⁵ <http://www.kjos.com>

char y descargar una grabación de cada una de estas obras en versión MIDI y también se puede ver y descargar la partitura del director.

Comentarios al método:

- Entre los materiales complementarios cabe destacar la selección de obras para orquesta de cuerda que permite trabajar en clase a través de ellas elementos técnicos, teóricos y musicales.
- Los cuadernos de teoría posibilitan la adaptación de este tipo de enseñanza al currículo general de música⁵⁴⁶.
- Enfatiza el conocimiento básico del teclado como ayuda para entender los intervalos, para facilitar la afinación del instrumento y como ayuda a la entonación.
- Utiliza gráficos fáciles de entender para introducir nuevos conceptos.
- El aspecto de las páginas es atractivo, ordenado y claro.
- Plantea el comienzo del aprendizaje con canciones y ejercicios para tocar de memoria, sin preocuparse de la lectura de notas. *Learning by rote* en contraposición de *learning by note*.
- Hace hincapié en preparar con antelación los dedos en ciertos pasajes:



(Anderson y Frost, 1985a, 27)

Como ya hemos mencionado en su momento, no vemos la necesidad de esta antelación ya que muchas veces lo único que se consigue es un retraso en la colocación del dedo que tiene que sonar. Además la formación de intervalos de tono entre el segundo y tercer dedo resulta más fácil de forma descendente que de forma ascendente.

- Concede importancia al hecho de dejar los dedos puestos cuando sea posible y necesario e indica donde hay que hacerlo. Esto es fundamental a nuestro entender para desarrollar una correcta técnica de mano izquierda.

⁵⁴⁶ En este caso al americano, por lo que haría falta una adaptación al nuestro.

- Prepara la colocación de los dedos mediante silencios y esto nos parece acertado ya que para conseguir una correcta coordinación entre la mano izquierda y el arco en los pasajes rápidos es imprescindible una pequeña anticipación de los dedos con respecto al cambio de dirección del arco.
- Prepara los cambios de cuerda con silencios.
- En los libros del método no aparecen indicadas las correlaciones existentes entre las páginas del mismo y las obras orquestales complementarias. Se hace necesario consultarlo a través de la página web del método.
- Como ocurre en otros métodos, se hace excesivo hincapié en doblar el pulgar de la mano derecha, lo que a nuestro entender provoca tensiones innecesarias en dicha mano.
- No ofrece grabaciones ni ningún tipo de soporte informático.
- Muchos de los ejercicios que aparecen en el manual del profesor para fortalecer la mano derecha y facilitar la sujeción del arco resultan a nuestro entender y como ya hemos explicado más perjudiciales que ventajosos.

ESSENTIAL ELEMENTS 2000 FOR STRINGS.

Allen, M., Gillespie, R., Tellejhon P. (2004). Milwaukee: Hal Leonard Corporation.



Al igual que el método publicado por la misma editorial *Essential Elements. Comprehensive Band Method* del que hemos hablado al referirnos al proyecto *Yamaha ClassBand*, *Essential Elements 2000 for Strings* es un método secuencial de aprendizaje que puede ser usado en clases de grupo

o de forma individual. Esta serie comprende los siguientes materiales:

Essential Elements 2000 for Strings

Es un método en dos volúmenes. Citamos a continuación las características generales del primero de ellos:

Book 1. Libro para el alumno en 4 versiones: violín, viola, cello y contrabajo. Con CD ROM. De este primer libro destacamos algunas características generales para las cuatro versiones y otras específicas para la parte de violín:

- Contiene 195 canciones y ejercicios.
- Introduce y explica en cada lección elementos de teoría musical.
- Utiliza la grafía musical convencional desde el principio. En las primeras 36 canciones incluye el nombre de la nota dentro de la cabeza de la misma⁵⁴⁷ y emplea una fuente de escritura de mayor tamaño para facilitar la lectura a los principiantes:



(Allen et al. 2004a, 11)

- Como vemos en el ejemplo anterior, escribe todas las alteraciones propias antes de introducir las armaduras de tonalidad.
- Recomienda nombrar las notas antes de tocarlas.
- La introducción de las figuras musicales sigue el siguiente orden:



- Utiliza un sistema numérico para contar y subdivide las negras en corcheas.
- Comienza con la digitación 1-2-3 con *tetracordos* descendentes hasta formar la escala de Re. Al principio el violín se coloca en posición de guitarra

⁵⁴⁷ Esta facilitación puede resultar muy práctica en los primeros momentos del aprendizaje de la lectura musical siempre que se dosifique para que el alumno no se acostumbre a mirar exclusivamente el nombre de la nota. Programas de edición de partituras como el Sibelius incluyen esta posibilidad aunque con el sistema inglés de notación musical.

y los ejercicios para formar la mano izquierda se realizan con *pizzicato*. Posteriormente se utiliza la posición normal sobre el hombro y el arco. El 4º dedo lo introduce en el ejercicio 82 empezando con *pizzicato* de mano izquierda. En el ej. 93 aparece la cuerda de sol y las líneas adicionales. En el ej. 126 aparece la digitación 12-3-4. En el ej. 156 presenta las notas de la cuerda de Mi. Al final de este primer cuaderno el alumno habrá practicado las escalas de Re y Do en una octava y la escala de Sol en dos octavas.

- Propone ejercicios de arco, de sujeción del mismo y sobre la resina antes de tocar sobre el violín. La sujeción se realiza al principio en el punto de equilibrio del arco. En el ej. 47 comienza a pasar el arco por cuerdas al aire sobre La y Re. En el ej. 54 empieza a combinar mano izquierda y derecha. En el ej. 109 aparecen notas ligadas y en el ej. 113 el cambio de cuerda con notas ligadas.
- En el ej. 167 aparecen notas en *staccato* y en 174 *notas enganchadas* en el mismo arco:



- Contiene ejercicios de escritura musical.
- El repertorio incluye canciones populares del mundo, piezas clásicas y melodías y ejercicios inventados por los autores. En el ej. 88 introduce el canon. En el ej. 89 presenta por primera vez música a dos voces armónicas y en el ej. 136 música a dos voces polifónicas.
- Introduce elementos de historia de la música siempre relacionados con la historia de los Estados Unidos.
- Propone la composición de variaciones rítmicas sobre temas conocidos, ejercicios de composición con pautas determinadas, ecos profesor-alumno, improvisaciones rítmicas sobre notas dadas e improvisaciones melódicas sobre acompañamientos.
- Da indicaciones y consejos a los músicos.
- El CD ROM que viene con el libro del alumno incluye:

Un vídeo de 15 minutos donde se muestra la correcta posición del cuerpo, del instrumento en posición de guitarra y de hombro, la sujeción del arco,

la colocación de los dedos y consejos para la limpieza y sobre cómo guardar el instrumento.

Acompañamiento musical de todas las piezas y ejercicios en dos versiones: completa y *minus one*.

Software ASD (*Amazing Slow Downer*) para ajustar la velocidad de los acompañamientos a las posibilidades técnicas de cada alumno.

Software *SmartMusic* que permite grabar la interpretación del alumno y evalúa los errores de notas cometidos.

Software *Finale NotePad* para aprender y practicar notación básica.

10 dúos y tríos en pdf.

Una colección de piezas de orquesta para escuchar y comentar.

El método ofrece también:

- El *Teacher's Manual*: 1 y 2 con CDs. Estos manuales son unos recursos muy valiosos para los profesores que no están experimentados en este tipo de enseñanza ya que, además de todo el material incluido en los libros del alumno para cada instrumento y la partitura general, contienen una detallada secuencia de aprendizaje que es en sí misma una propuesta de programación para dos cursos completos. Los manuales del profesor contienen además modelos de cartas para la comunicación con los padres sobre conciertos, pérdida de interés del alumno, olvido del instrumento, etc., así como informes de evaluación.
- *Piano Accompaniment*: 1 y 2.
- *Teachers Resource Kit*: dos volúmenes que guardan correlación con los libros 1 y 2 del alumno y del profesor. Están organizados en tres partes: objetivos de aprendizaje, estrategias y valoración y evaluación. Ayudan al profesor a planificar las clases. Incluyen cartas de actividad de los alumnos para clase y para casa. Estas actividades incluyen estudios rítmicos, creación musical, teoría, ejercicios de audición musical y exámenes. Contiene 2 CDs con los materiales, editables e imprimibles.

Essential Technique 2000 for Strings

Es la tercera parte de la serie. Incluye ejercicios para posiciones altas y cambios de posición, escalas, golpes de arco y técnicas especiales. También incluye teoría, historia, música multicultural, lectura a primera vista, ejercicios rítmicos. Incluye un CD con acompañamientos. Comprende los siguientes libros:

- Violín, viola, cello, contrabajo.
- Manual del profesor.
- Acompañamiento de piano.

Comentarios al método:

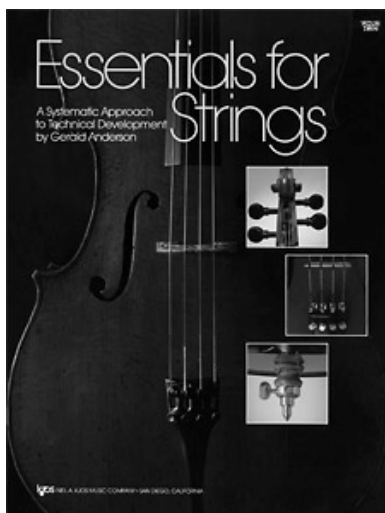
- Método muy completo con materiales complementarios abundantes y soporte informático de gran utilidad.
- Las grabaciones de los acompañamientos están realizadas con sonidos reales (no MIDI) y los arreglos tienen un estilo actual.
- La presentación del libro es clara y atractiva.
- Propone ideas útiles para el profesor.
- Es progresivo y la adquisición de nuevos conocimientos se dosifica de forma realista.
- Buenos gráficos que explican con claridad al alumno la colocación del cuerpo y los movimientos del brazo, la sujeción del violín y las digitaciones.
- El acompañamiento de piano incluye también el cifrado armónico posibilitando su lectura a aquellos más acostumbrados a este tipo de escritura.
- Demasiado empleo del *pizzicato*. Esta técnica requiere por parte del alumno una presión mayor de lo normal de los dedos de la mano izquierda que puede resultar perjudicial.
- Empezar por las cuerdas centrales de Re y La resulta más complicado para los alumnos de violín más pequeños aunque ayuda a establecer mejor los planos del arco en cada cuerda que empezar en la cuerda de Mi. Esta última resulta más fácil al permitir un mayor margen de error en los movimientos. En cambio para la viola y el cello comenzar por estas cuerdas resulta ventajoso ya que no son las centrales.
- Dedicar pocos ejercicios iniciales a trabajar con el arco tocando cuerdas al aire. Estos ejercicios afianzan los movimientos básicos del arco sin tener que

preocuparse por la coordinación de las dos manos.

- No hay ninguna canción en modo menor.
- Todas las correspondencias entre historia de la música e historia general se refieren exclusivamente a la historia americana.




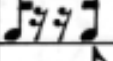
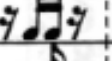
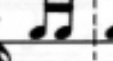

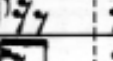

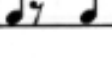
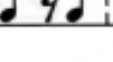

ESSENTIALS FOR STRINGS.

Anderson, G. (1985). San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.



Es un método pensado para trabajar tanto en la *clase de cuerda* como en la orquesta de cuerda o en las clases individuales, aspectos técnicos desde el nivel elemental hasta un nivel avanzado. Lo integran los siguientes materiales:

- Libro del alumno en cuatro versiones (violín, viola, cello, contrabajo): la primera parte de este libro (18 páginas) está dedicada a la práctica de una gran variedad de ritmos en todo tipo de compases tanto de subdivisión binaria como ternaria utilizando un sistema de contar de tipo numérico aunque el autor deja abierta la posibilidad de emplear otros sistemas alternativos:

Counting	1 e & a	2 e & a	3 e & a	4 e & a
<i>Alternate Counting</i>				
4 4				
				
				
				
				

(Anderson,1985a,11)

Emplea siempre la subdivisión en dos de la negra: 1&2&3&4 y en cuatro cuando aparecen semicorcheas: 1e&a 2e&a 3e&a 4e&a. En castellano no resulta tan eficaz como en inglés al ser el uno y el cuatro dos palabras bisilábicas.

El autor considera estos ejercicios fundamentales para posibilitar una lectura a primera vista segura y precisa. La secuencia de práctica de estos ritmos es:

1º Palmas y contar.

2ºTocar (arco o pizzicato) y contar.

El siguiente tema tratado es la afinación. Se analizan los problemas y se plantean soluciones técnicas que tienen que ver con la formación de intervalos, los cambios de posición y la construcción de las escalas.

El siguiente apartado propone explicaciones de los golpes de arco más usuales para ser aplicados en las escalas, arpeggios y terceras.

A continuación propone varios patrones de escalas en *tresillos* y variaciones rítmicas también para las escalas.

El contenido de las páginas 26-54 son escalas, arpeggios y terceras en todos los tonos y modos, en una, dos y tres octavas.

Las dos últimas páginas contienen 5 corales para tocar a cuatro voces con todos los instrumentos.

- Partitura del director:

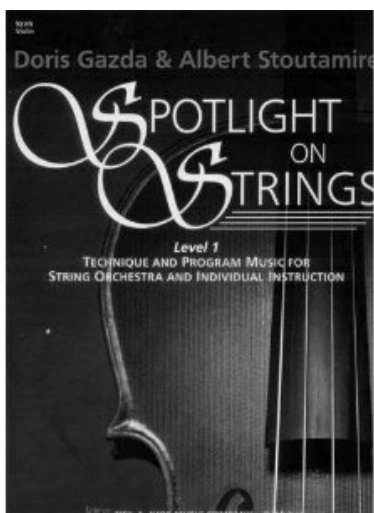
No aporta ninguna indicación extra que no aparezca en el libro del alumno excepto algunas sugerencias para los corales y una página de bibliografía. Incluye las partituras para los cuatro instrumentos (violín, viola, cello y contrabajo) con sus correspondientes digitaciones.

Comentarios al método:

- No es un método secuencial para aplicar en un curso en concreto sino más bien un complemento a otros métodos de clase. Su contenido abarca dificultades que van desde el nivel elemental hasta el más avanzado.
- Se centra exclusivamente en aspectos técnicos.
- Exceptuando los cinco corales del final, no contiene ningún otro tipo de repertorio. El único material musical que aparece para tocar en conjunto todos los instrumentos son las escalas, arpeggios y terceras. Resulta por lo tanto un material útil para los ensayos de orquesta pero insuficiente para las clases de cuerda.
- El sistema para contar ritmos empleado de forma tan exhaustiva en este método puede ayudar a aclarar y racionalizar ciertos ritmos complicados pero en muchos casos puede resultar más difícil que el propio ritmo en sí.
- Las sugerencias que aporta para la clase son más teóricas que prácticas.

SPOTLIGHT ON STRINGS

Gazda, D. y Stoutamire, A. (1997). San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.



Método en dos cursos dirigido a las clases de cuerda homogéneas o mixtas y apto también para la enseñanza individual.

Ofrece los siguientes materiales:

- Libro del alumno en dos volúmenes y en 4 versiones(violín, viola, cello, contrabajo). Resumimos a continuación las principales características del volumen 1 de violín:

- Propone primero el aprendizaje por repetición e imitación e inmediatamente la lectura de notas. Para el aprendizaje de la lectura el proceso sugerido es: 1º aprender el nombre de las notas, 2º aprender la duración, 3º combinar ambos.
- Presenta 11 ejercicios de improvisación.
- Hojas de ejercicios para practicar la escritura musical.
- Emplea un sistema numérico para contar y también la asociación de ritmos a palabras.
- Propone ejercicios para trabajar desde el principio todas las zonas del arco y no sólo la central.
- Los cuatro dedos se colocan desde el primer momento y se sugieren las digitaciones descendentes para establecer una posición correcta de la mano izquierda. Recomienda el uso de marcas para el 1er y 3er dedo.
- Emplea cifrados en las primeras lecciones:

2. Super, Dooper Sky Ride

BEATS: 4 3 2 1 0

FINGERING: 4 3 2 1 0

Violin

Viola

COUNT: 1 & 2 & 3 4 1 & 2 & 3 4 1 & 2 & 3 4 1 & 2 & 3 4 1 & 2 & 3 4

(Gazda y Stoutamire, 1997b, 24)

- Digitaciones:

0 1 2 3 4 que permiten tocar las escalas de Re, Sol y Do.
0 1 2 3 4 permite tocar algunos ejercicios en modo menor (Solm, Rem, Lam y Mim).
- Figuras y orden de aparición:



- Propone ejercicios preparatorios para los cambios de posición.
- Introduce dobles cuerdas con una de las cuerdas al aire.
- Golpes de arco: *detaché*, *legato*, *martellé*, *staccato* y *spiccato*. Propone distintas piezas para cada golpe de arco.
- El repertorio está compuesto fundamentalmente por piezas tradicionales de distintos países, algunas piezas clásicas y piezas y ejercicios originales. Además de las piezas al unísono o a la octava incluye 1 trío, 1 dúo y 5 piezas a tres voces distintas para cada instrumento.
- No emplea la armadura de tonalidad hasta la página 22 del libro del alumno.

- Partitura del profesor y acompañamiento para teclado en dos volúmenes.

Contiene todo el material de cada uno de los libros del alumno, las partituras generales y estrategias para el desarrollo de cada capítulo.

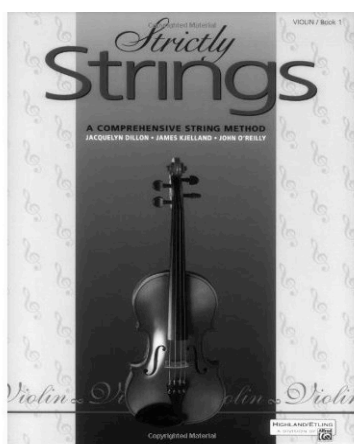
Comentarios al método:

- Por el contenido, diseño y progresión en el aprendizaje es un método apropiado para alumnos no muy infantiles.
- Concede importancia a la improvisación.
- Introduce los modos menores.

- La teoría musical está explicada de una forma clara.
- No contiene grabaciones.
- No ofrece materiales complementarios ni ningún tipo de soporte informático.
- La parte de piano es muy sencilla permitiendo que la ejecute un alumno.
- Incluye 5 piezas armonizadas a tres voces para romper con la monotonía del unísono y de la octava.
- Usa los cuatro dedos en las cuatro cuerdas desde el primer momento lo cual nos parece acertado.

STRICTLY STRINGS. A COMPREHENSIVE STRING METHOD

Dillon, J., Kjelland, J. y O'Reilly, J. (1992). Van Nuys, California: Highland/Etling Publishing, a division of Alfred Publishing Co., Inc.

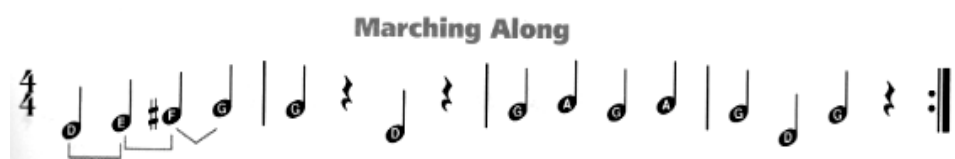


Es una serie diseñada para la *clase de cuerda* tanto homogénea como heterogénea. La publicidad del método

que aparece en la página web de la editorial indica que hace posible que en cuatro meses los alumnos estén tocando música de orquesta a tres voces armónicas y empleando las cuatro cuerdas en todos los instrumentos. Comprende los siguientes materiales:

-*The Strictly Strings*, método en 3 volúmenes en cuatro versiones, una para cada uno de los instrumentos. Incluye 2 libros de acompañamiento de piano, 3 libros del director (*director score*) y 2 CDs con los playbacks con arreglos en estilo pop. Del primer libro destacamos a continuación algunas características y contenidos comunes para las cuatro versiones y otras específicas para la parte de violín:

- Contiene consejos para el mantenimiento del instrumento y del arco.
- Incluye gráficos e indicaciones para la sujeción del violín y del arco. A este respecto y en cuanto a la sujeción del arco, propone al igual que el método *Suzuki* que el pulgar contacte con los dedos medio y anular. Nosotros, como ya hemos mencionado, somos partidarios de que el contacto sea sólo con el dedo medio para evitar tensiones innecesarias del pulgar.
- Introduce la teoría de forma clara y progresiva, añadiendo recordatorios.
- Emplea al principio (hasta la página 14) una notación facilitada, evitando las líneas del pentagrama, escribiendo el nombre de la nota en la cabeza de la figura y señalando los tonos y los semitonos:



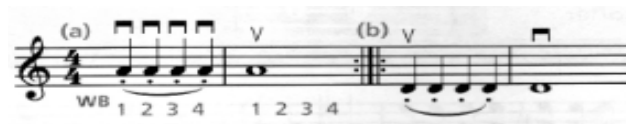
(Dillon et al, 1992a,11)

- Utiliza desde el principio las cuatro cuerdas.
- Emplea un sistema de contar numérico. Cuando aparecen las corcheas se subdividen: 1&2&3&4.
- Los primeros dedos que se colocan son el 1º y el 2º. Posteriormente el 3º según el patrón de digitación 0 1 23. En cuanto a la colocación del violín sugiere la posición de "banjo" al principio. Hasta la página 14 no se emplea el arco en la cuerda aunque se proponen ejercicios preparatorios. El 4º dedo se emplea por primera vez en la p. 23 con unos ejercicios previos de *pizzicato* de mano izquierda, aunque se recomienda emplearlo opcionalmente en ejercicios anteriores. En la p.30 aparece el patrón 0 12 3 4. Al final del cuaderno aparece el patrón 01 2 3.
- Escalas: Re, Sol en 2 octavas, Do.
- La introducción de las figuras musicales sigue el siguiente orden:



- La redonda se prepara empleando el *portato* con ejercicios como el si-

guiente:



(Dillon et al, 1992a, 33)

- La negra con puntillo se explica mediante su subdivisión en corcheas:



(Dillon et al. 1992b, 32)

- Propone ejercicios de lectura y escritura musical.
- Repertorio popular universal, clásico y ejercicios inventados por los autores.
- Contiene dúos.
- A partir de la p. 21 introduce la armadura de tonalidad.
- Introduce el *staccato* relacionándolo con la música barroca y el *staccato* con notas enganchadas en el mismo arco:
- En la p. 36 introduce el *spiccato* relacionándolo con la música del periodo clásico.
- Incluye canciones con dobles cuerdas al aire.
- Todas las piezas y ejercicios aparecen al unísono o a la octava para los cuatro instrumentos. En los dúos aparece una voz A con la melodía y una voz B armónica para violines y violas. Para cellos y contrabajos la voz B es el bajo armónico con lo cual la interpretación en conjunto de estos dúos es a tres voces más el acompañamiento de piano.
- La partitura del director incluye, además de la partitura general de todas las piezas, el acompañamiento de piano, todas las indicaciones y la teoría que aparece en cada uno de los cuatro libros y sugerencias útiles para el de-

sarrollo de la clase.

-*Strictly Classics*, en dos volúmenes. En cuatro versiones más acompañamientos de piano y libro del director en dos volúmenes. 18 arreglos de piezas clásicas de los últimos cuatro siglos en el primer volumen y 14 en el segundo que guardan correlación con los conocimientos y habilidades adquiridos con los volúmenes 1 y 2 del método respectivamente. La instrumentación es flexible: solo con piano, dúo, trío u orquesta completa. Cada una de las 4 partes instrumentales está dividida en dos voces: A con la melodía y B con una voz armónica en vln o vla o con el bajo en cello o contr.

-*Christmas and Chanukah Ensembles* en un volumen, disponible para vln, vla, cello, contr. director y acompañamiento de piano. 14 canciones de navidad que guardan correlación con el libro 1 del método. El formato es flexible: solo+piano, dúo, trío, orquesta completa. Cada una de las 4 partes instrumentales está dividida en dos voces: A con la melodía y B con una voz armónica en vln o vla o con el bajo en cello o contr.

-*Pop-Style Solos*, en un volumen, disponible para vln, vla, cello, contr. piano+director, y CDs.

Comentarios al método:

- Presentación atractiva, con color y buenos gráficos.
- Tabla de contenidos clara y detallada.
- Presenta un número adecuado de piezas iniciales con cuerdas al aire.
- Indicaciones claras y abundantes al alumno sobre teoría y manejo del instrumento.
- Las nuevas habilidades están bien preparadas con ejercicios ad hoc.
- El primer volumen incluye figuración variada (negras y blancas con puntillito). Introduce también el concepto de *swing*.
- Introduce varias articulaciones y golpes de arco: *staccato*, *spiccato*, *legato*, acentos, y los relaciona con distintos estilos musicales.
- Repertorio variado que incluye música actual.
- Material complementario abundante y bien relacionado con el método.
- CDs con arreglos actuales aunque emplea sonidos MIDI.

- La partitura del director aporta sugerencias muy útiles para el desarrollo de la clase.
- El acompañamiento de piano es sencillo e incluye el cifrado armónico para que pueda ser tocado por alumnos o por profesores no pianistas.
- No creemos necesaria la facilitación empleada en la notación. Nuestra experiencia personal nos indica que los niños desde edades muy tempranas no tienen dificultad en situar ni en localizar las notas dentro del pentagrama.
- Nos parece más conveniente comenzar la construcción de la mano izquierda por el 3er dedo.

STRING BUILDER

Applebaum, S. (1985). Van Nuys, California: Alfred Publishing Co.



Este método, publicado por primera vez en 1960 por Belwin-Mills Publishing Co., ha sido revisado con posterioridad en el año 1985. Está concebido para la *clase de cuerda* aunque puede utilizarse también en la enseñanza individualizada. Forma parte del *The Belwin Course for*

Strings que comprende los siguientes materiales:

-*The String Builder*. Método en tres volúmenes publicado en cuatro versiones: violín, viola, cello y contrabajo. Los cuatro instrumentos tocan al unísono o a la octava. Del primer libro destacamos a continuación algunas características y contenidos comunes para las cuatro versiones y otras específicas para la parte

de violín:

- Contiene 144 canciones y ejercicios.
- Canciones populares, ejercicios inventados por el autor, ejercicios de Wohlfahrt⁵⁴⁸, piezas clásicas.
- Contiene dúos para tocar con el profesor o con otro alumno.
- Utiliza la grafía musical convencional desde el principio, sin facilidades.
- Empieza tocando en las dos cuerdas centrales La y Re aunque inmediatamente (ej. 4) introduce las otras dos Sol y Mi. Hasta el ejercicio 25 sólo se emplean las cuerdas al aire acompañando canciones que interpreta el profesor o el piano. En cuanto a golpes de arco, sólo menciona en un ejercicio para tocar de oído el *detaché lancé*, una articulación intermedia entre el *detaché* y el *staccato* en la que las notas se separan ligeramente sin acentuar.
- La introducción de las figuras musicales sigue el siguiente orden:



La negra en primer lugar ya que según Applebaum *In this method, the quarter note approach is adopted not only because it is the unit of the beat, but because it encourages freedom of the bow arm at the outset* (1985,1). La corchea no aparece hasta el final del primer cuaderno.

- Introduce y explica sucintamente elementos de teoría musical.
- Empieza colocando el 1er dedo en la cuerda de RE y en La. En el ej.42 coloca el 2º a distancia de tono y en el 63 el 3º siguiendo el patrón 1 2 3. En el ej. 89 introduce el nuevo patrón 1 2 3. En el ej. 106 aparece el patrón 01 2 3 en la cuerda de Mi. Aunque no aparece este patrón escrito para las otras cuerdas se recomienda emplearlo también en La y en Re en ejercicios para tocar de oído. El 4º dedo no se emplea hasta el ej. 120 aunque previamente hay ejercicios preparatorios con *pizzicatos* de mano izquierda. El *pizzicato* de mano derecha no lo considera hasta el ej.120.

⁵⁴⁸ Franz Wohlfahrt (1833-1884) fue un violinista y pedagogo alemán.

- Escalas: sólo aparece explícitamente escrita en un ejercicio la escala de DoM pero anteriormente sugiere tocar de oído la escala de Re. Las digitaciones propuestas permiten también interpretar las escalas de La y Sol en dos octavas. La escala mayor se plantea como dos *tetracordos* simétricos.
- No emplea armadura sino que se escriben siempre las alteraciones propias.
- Introduce las notas ligadas en el ej. 76.
- Utiliza el sistema numérico para contar: 1 2 3 4
- Propone algunos ejercicios para tocar de oído sin lectura musical –*rote projects*– como por ejemplo tocar el *tetracordo* formado por el patrón de digitación 0 1 23 en las cuerdas de Sol o en Mi antes de aprender a leer las notas en estas cuerdas.
- Libro del profesor en tres volúmenes. Propone rutinas para hacer en clase y hace referencia a cada uno de los ejercicios del método. Incluye la partitura general de todas las piezas del método con las cuatro voces más el acompañamiento de piano y la voz del profesor cuando procede. Los acompañamientos no son muy complicados y son por tanto apropiados para ser ejecutados por un alumno. Incluye algunas indicaciones específicas para cada uno de los instrumentos y esquemas con las digitaciones.
- Acompañamiento de piano en tres volúmenes.

El método proporciona además los siguientes materiales complementarios:

- *Building Technic with Beautiful Music*: colección de piezas seleccionadas por el autor por su valor musical y técnico, para los cuatro instrumentos en cuatro volúmenes con acompañamiento de piano.
- *Scales for Strings*: en dos niveles, para los cuatro instrumentos con libro del profesor y acompañamiento de piano.
- *Early Etudes for Strings*: estudios pensados para el primer curso para ser introducidos a partir de la página 10 del primer cuaderno de *String Builder*. Disponibles para los cuatro instrumentos y con manual del profesor.
- *First position Etudes for Strings*: estudios pensados para el segundo año de aprendizaje. En cuatro versiones y con acompañamiento de piano y libro

del profesor.

- *2nd and 4th Position String Builder*: es una continuación del libro 3. Publicado para los cuatro instrumentos con libro del profesor y acompañamiento de piano.
- *3rd and 5th position String Builder*: es una continuación del libro 3. Publicado para los cuatro instrumentos con libro del profesor y acompañamiento de piano.
- *Duets for Strings*: en tres niveles y para los cuatro instrumentos.
- *First Program for Strings*: colección de piezas clásicas y populares para tocar en conjunto desde el primer curso (a partir del ejercicio 53). Publicada en 8 partes: violín I, violín 2, violín 3 (viola), viola, cello, contrabajo y partitura general.

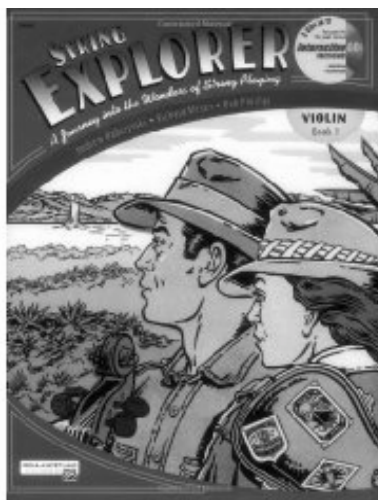
Comentarios al método:

- Es muy completo, con abundancia de materiales complementarios técnicos y de repertorio cuya relación con las lecciones está claramente indicada.
- Presenta un número adecuado de piezas iniciales con cuerdas al aire.
- El planteamiento de las escalas como dos *tetracordos* simétricos nos parece acertado.
- Es progresivo y la adquisición de nuevos conocimientos se dosifica de forma realista.
- Poca teoría y pocas explicaciones para el alumno sobre colocación, sujeción del arco y del instrumento, cuidado de los mismos, etc.
- Los acompañamientos con cuerdas al aire de las primeras canciones no son fáciles de interpretar para los principiantes ya que emplean redondas y blancas lo que obliga al alumno a contar y tocar al mismo tiempo. Esto choca con la idea básica del método de establecer la negra como medida inicial al ser esta la unidad de pulso.
- La formación de la mano izquierda se realiza a partir del primer dedo. Pensamos que una aproximación empezando por el tercer dedo es mejor para establecer una correcta forma de la mano y facilita la afinación al poder comparar la nota con la cuerda al aire adyacente.

- No plantea el *pizzicato* hasta bien avanzado el curso. Creemos que el uso del *pizzicato* en las primeras lecciones posibilita el trabajo independiente de la mano izquierda.
- No se ha modificado la estética del libro desde su aparición hace más de cincuenta años lo que le confiere una estética "vintage" no muy atractiva para los niños. La impresión en blanco y negro le da un aspecto demasiado serio y poco atractivo para los menores.
- No hay ninguna canción en modo menor.
- No hace mención a articulaciones básicas como el *staccato*.
- El repertorio en general ha quedado algo anticuado.

STRING EXPLORER. A JOURNEY INTO THE WONDERS OF STRING PLAYING

Dabczynski, A., Meyer, R., Phillips, B. (2002). Van Nuys, CA: Highland/Etling Publishing, a division of Alfred Publishing Co., Inc.



Es un método pensado para cumplir los estándares nacionales de música de Estados Unidos a través de la *clase de*

cuerda. Lo integran los siguientes materiales:

- Método en dos volúmenes en versiones para los cuatro instrumentos (violín, viola, cello y contrabajo). Resumimos a continuación las principales características del volumen 1 de violín:

- Cada unidad tiene tres secciones: *Ready, set, bow* que plantea una nueva habilidad de arco, *Finger tips* que presenta una nueva digitación y *Putting it together* que combina ambas habilidades.
- Repertorio popular internacional y clásico que incluye dúos.

- Posición de "banjo" al principio. Colocación de dedos de la mano izquierda partiendo de esta posición.
- Sujeción del arco como en el método *Suzuki* partiendo de la forma del "conejito"⁵⁴⁹ y sujetándolo desde el comienzo en el sitio normal.
- Empleo de *calistenos* como "sujetar un huevo" (ficticio) con la mano derecha, el arco sube como un "cohete"
- La secuencia de aprendizaje es: palmas- *pizzicato*- arco.
- Insiste en ejercicios tipo *eco* para los primeros estadios del aprendizaje, antes de comenzar con la lectura de notas.
- Emplea desde el principio la subdivisión en corcheas para contar: 1&2&3&4 y la asociación de ritmos con palabras.
- Hasta la unidad 5 emplea una grafía sin pentagramas. Introduce el solfeo latino (do, re mi...).
- La secuencia de introducción de figuras musicales es:



- Digitaciones:
 - 0 1 2 3 empezando por las cuerdas centrales. (el 4º dedo no lo emplea hasta la unidad 9 preparándolo con *pizzicato* de mano izquierda).
 - 0 1 2 3 4 a partir de la unidad 11.
 - 0 1 2 3 4 a partir de la unidad 13. Con estas digitaciones propone las escalas de Re, Do, Sol en dos octavas y Fa.
- Dobles cuerdas con una cuerda al aire.
- Canciones con un solo dedo como preparación a las posiciones y a los cambios de posición.
- Propone improvisaciones y composiciones a partir de ritmos o sonidos determinados. Después de explicar los intervalos propone armonizar una melodía por terceras.

⁵⁴⁹ El pulgar doblado se enfrenta a los dedos medio y anular que son los "dientes del conejito". Los dedos índice y meñique son las "orejas".

- Propone variaciones rítmicas en canciones conocidas de distintos estilos musicales como *Mary had a little lamb*⁵⁵⁰ o el *Himno a la Alegría*. Introduce el *swing*.
 - No emplea la armadura de tonalidad hasta la unidad 8.
 - Arcos *enganchados*⁵⁵¹ (*staccato* en el mismo arco) y notas ligadas. Acen-
tos y síncopas.
 - El final del volumen 1 propone futuras fronteras a explorar en el volumen 2 como son las digitaciones 0 1 2 3 4 y el vibrato.
- Acompañamiento de piano en dos volúmenes.
 - 2 CDs por curso (*Accompaniment recordings*) con grabaciones en audio del instrumento solista (el resto de los instrumentos con sonidos MIDI) de todas las piezas y ejercicios del método. Se compran aparte.
 - 2 CDs *Interactive Explorer Accompaniment* que van incluidos en el libro del alumno y en el libro del profesor. Incluyen los *playbacks* de los ejercicios 1-68 en grabaciones de audio y todos los temas en versión MIDI. Además incluye una *interfaz* para poder modificar el tempo de los *playbacks* y para poder grabar sobre ellos.
 - Manual del profesor con CD en dos volúmenes. Este manual incluye (además de todos los contenidos de los libros del alumno para los cuatro instrumentos y la partitura general) un cuadro índice con una detallada y bien ordenada secuencia de aprendizaje y 14 actividades para relacionar la música con otras disciplinas
 - *Teacher's Resource Kit* en dos volúmenes. Material complementario para la clase: lectura de notas, historia de la música, ritmos, teoría. Incluye un CD con ejemplos de piezas de los compositores que aparecen en el método interpretadas por orquestas profesionales.

⁵⁵⁰ Esta canción infantil muy conocida en Estados Unidos lo es también internacionalmente para la mayoría de los estudiantes de violín ya que aparece incluida en la mayoría de los métodos.

⁵⁵¹ "hooks" en inglés.

CD de prácticas *Interactive Explorer*⁵⁵². Contiene las 68 primeras pistas de los dos CDs de acompañamiento. Además este programa contiene arreglos MIDI de todas las piezas del método y permite al alumno ajustar tiempo y volumen y cambiar el instrumento solista. Permite también que el alumno haga sus grabaciones sobre estos *playbacks*.

- *String Explorer Orchestra Series*. 27 Composiciones y arreglos para orquesta de cuerda (vln 1, 2 y 3 opcional, vla cello y contr.). Acompañamiento de piano opcional. Son arreglos de obras clásicas y composiciones originales que guardan correlación con unidades específicas del método y están destinadas a ofrecer un repertorio de concierto para los dos primeros años de formación

Comentarios al método:

- El grado de progresión en el aprendizaje y el diseño lo hacen muy apto para alumnos de edades no muy tempranas.
- Propone el sistema de rutinas para el aprendizaje en las 4 primeras unidades. Este sistema es una parte fundamental de la metodología que nosotros proponemos en esta tesis.
- Página web (www.stringexplorer.com) bien organizada con descargas de software, juegos musicales, consejos e información para padres y alumnos, enlaces de asociaciones relacionadas, etc.
- Arreglos para orquesta atractivos y bien elaborados. En la página web del método se puede escuchar una grabación de cada pieza que, aunque está hecha con sonidos MIDI, suena con calidad.
- Material informático complementario de mucha utilidad.
- Diseño del libro tipo página web muy cuidado y atractivo para los niños. Todo el método está planteado como un comic de aventuras al estilo de *Indiana Jones*. Los protagonistas *Arco Dakota* y *Rosalyn Le Bow* ayudan al alumno a recorrer el mapa del explorador que les llevará al *puerto de la excelencia* donde tomarán el *barco de la musicalidad* tras haber completado distintas pruebas de aprendizaje.
- La tabla que detalla la presentación secuencial de conceptos por unidades

⁵⁵² Es gratuito y se puede descargar en internet a través de la página www.stringexplorer.com

puede resultar de gran utilidad para la planificación de las clases.

- Concede gran importancia a la improvisación y a la composición.
- Explora distintos estilos y épocas musicales (barroco, clásico, romántico y contemporáneo) con ejemplos de los autores más significativos. También explora músicas de diferentes partes del mundo.
- El libro del profesor propone estrategias y actividades adicionales para el desarrollo de cada unidad.
- En cada unidad del libro aparecen nuevos conceptos de mano izquierda y de arco primero por separado y después combinándolos lo cual nos parece acertado.
- La sujeción de arco estilo *Suzuki* que proponen, con el pulgar enfrentado a los dos dedos centrales y muy curvado no ayuda a una posición relajada de la mano derecha y tiende a producir sonidos duros y ásperos.

Las escrituras que intentan facilitar la lectura musical pueden ser de utilidad en los estadios muy iniciales pero no como un sustitutivo de la escritura convencional sino como un medio para que el alumno pueda recordar en casa lo que ha aprendido de memoria en el colegio. Cuando mezclamos varios elementos como el nombre de la nota y la figura rítmica, como en el ejemplo siguiente, la lectura llega a resultar más complicada que la escritura convencional:

Twinkle, Twinkle, Little Star

Practice: 1. Pizz. 2. Arco

French Folk Song

32

Sing: Twin-kle, twin-kle, lit-tle star, How I won-der what you are! Up a-bove the world so high, Like a dia-mond in the sky. Twin-kle, twin-kle, lit-tle star, How I won-der what you are!

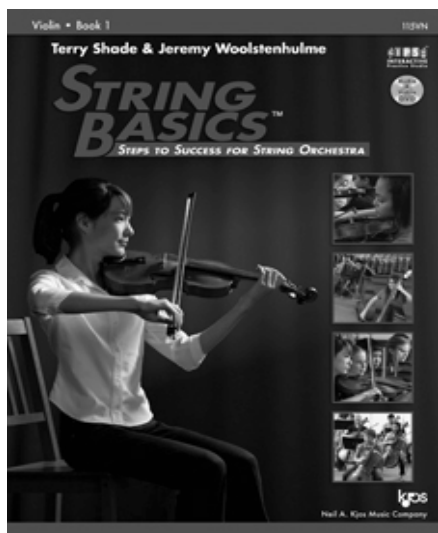
The image shows a musical score for 'Twinkle, Twinkle, Little Star' in 4/4 time. It is divided into two systems. The first system contains the first two lines of the song, and the second system contains the next two lines. Each line of music is written on a five-line staff. Above each note is its letter name (D, A, B, A, G, F#, E, D, A, G, F#, E). Below each note is its rhythmic value (quarter note, eighth note, or half note). The notes are connected by stems. The lyrics are written below the notes. The score is labeled 'Practice: 1. Pizz. 2. Arco' and 'French Folk Song'. A circled number '32' is in the top left corner of the first system.

(Dabczynski et al. 2002a, 11).

- Las grabaciones son poco sugerentes. El violín suena realmente como si estuviera tocando un alumno perdiendo por tanto el valor de modelo. Los acompañamientos son algo vulgares y están grabados con sonidos MIDI.

STRINGS BASICS: STEPS TO SUCCESS FOR STRING ORCHESTRA

Shade, T., Woolstenhulme, J. (2010). San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.



Método para la *clase de cuerda* aunque puede ser también utilizado en la enseñanza individual.

Incluye los siguientes materiales:

-Libro del alumno en dos volúmenes y en cuatro versiones (violín, viola, cello, y contrabajo). Del primer volumen destacamos a continuación algunas características generales para las cuatro versiones y otras específicas para la parte de violín:

- Incluye elementos de teoría musical.
- Orden de sujeción del instrumento: 1º posición de "guitarra", 2º al hombro.
- Empieza con *pizzicato* y en el ejercicio 58 introduce el arco. Al principio el arco se sujeta por el punto de equilibrio.
- Incluye ejercicios para desarrollar la escritura musical.
- El repertorio es muy variado y atractivo. Incluye temas originales, música popular de diferentes países, música clásica, rock.
- Hay piezas para orquesta, solo, dúos, tríos, cuartetos.
- No emplea ningún tipo de cifrado o de escritura facilitada.
- Incluye un glosario con los términos empleados.

- Incluye un diagrama con las digitaciones empleadas.
- Digitaciones: 1 23 4; 12 3 4. Emplea marcas en el diapasón para los dedos 1, 2 y 3. Introduce el concepto de *unblocked fingering*⁵⁵³ señalando en la partitura cuando se debe colocar el tercer dedo sin colocar también el 1 y el 2.
- Escalas: Re, Sol (2 octavas), Do.
- Figuras musicales:



- Golpes de arco: *detaché legato* (hasta 3 notas), *staccato*, *spiccato*.
- Dobles cuerdas con una de ellas al aire.
- Propone pautas para ejercicios de composición.
- Incluye un DVD con los siguientes contenidos:
 - 12 lecciones en vídeo realizadas por los autores en una clase de un centro de enseñanzas medias.
 - Un video para el profesor con consejos y estrategias de clase.
 - Audio de las canciones del método en dos versiones: con la melodía principal y sin ella.

-*Interactive Practice Studio IPS*: software descargable en la red que contiene información biográfica, histórica, fotos, mapas, vídeos, acompañamientos de todas las piezas y ejercicios con velocidad modificable, estudio de grabación, metrónomo y afinador, editor de partituras para componer y completar ejercicios. El libro del alumno incluye la licencia de usuario de este programa.

-Libro del profesor en dos volúmenes: contiene las partituras generales, el acompañamiento de piano que incluye cifrado armónico y estrategias para el desarrollo de la clase. El profesor también puede disponer del *Interactive Teacher's studio ITS*. Este software descargable gratuitamente contiene todas las aplicaciones del IPS y además: consejos al profesor; planificación de las lecciones con objetivos, estándares, procedimientos y evaluación; hojas de respuestas; cartas; hojas de ejercicios.

⁵⁵³ Digitación desbloqueada.

-Acompañamiento de piano en dos volúmenes (con digitaciones y cifrado armónico).

-*Steps to Successful Ensembles Book 1*⁵⁵⁴: 24 arreglos para orquesta de cuerda de piezas clásicas, populares y originales que guardan correlación con el primer volumen del método. Editadas por separado cada una de las partes – incluida una de violín alternativo a la viola–, la partitura del director y el acompañamiento de piano. Incluye además las partituras para instrumentos de percusión opcionales. De la página web de la editorial se pueden descargar gratuitamente grabaciones de todos los arreglos incluidos en esta colección.

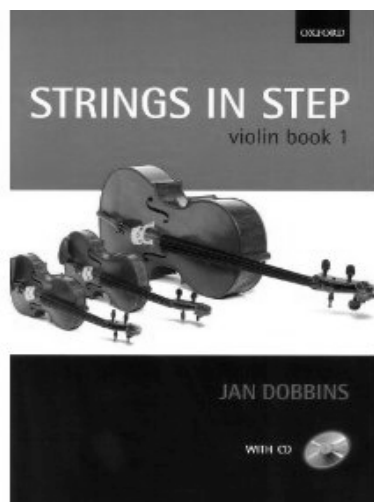
Comentarios:

- Método muy actual con soporte informático muy completo, con una página web muy útil y una presentación atractiva para los alumnos.
- Incluye arreglos para orquesta dentro de los materiales complementarios.
- Presenta los nuevos elementos de teoría con diagramas muy claros.
- Es un libro apropiado para alumnos no demasiado infantiles por la progresión en la presentación de nuevos contenidos y porque no utiliza ningún tipo de escritura musical facilitada.
- El repertorio es variado y atractivo.
- Las grabaciones de audio están realizadas con instrumentos MIDI que no son precisamente un buen modelo de sonido para los alumnos.
- La inclusión de partituras de percusión opcionales nos parece un acierto por varias razones: porque enriquecen los arreglos; porque permiten a los alumnos salir de vez en cuando de la rutina de los instrumentos de cuerda empleando instrumentos que requieren, de entrada, menos conocimientos y que suelen ser muy populares entre los alumnos; porque es una manera muy efectiva de desarrollar las habilidades rítmicas.

⁵⁵⁴ Por el momento no aparece ninguna información en la página web de la editorial de un volumen segundo por lo que suponemos que está en preparación.

STRINGS IN STEP

Dobbins, J. (1991)(nueva edición 2004). Oxford: Oxford University Press.



Es un método ideado tanto para la enseñanza individual de instrumentos de cuerda como para las clases de grupo

tanto homogéneas como mixtas. Está pensado para el nivel inicial. Lo integran los siguientes materiales:

- Libro de violín (2 volúmenes) +CD sólo con el 1er volumen.
- Libro de viola (1 volumen) +CD.
- Libro de cello (1 volumen) +CD.
- Acompañamiento de piano (2 volúmenes).

Del primer volumen destacamos a continuación algunas características generales para las cuatro versiones y otras específicas para la parte de violín:

- Está dividido en tres secciones. El autor prevé una media de entre 10 y 12 semanas por sección para alumnos de entre 7 y 9 años. A partir de la página 42, que es el comienzo de la tercera sección, se introduce nueva información pero no aumenta la dificultad de las piezas para que el alumno se mueva hacia el final del libro con sensación de éxito.
- La secuencia de aprendizaje indicada por el autor en las notas para el profesor es la siguiente:

Estudiar por separado las digitaciones y los golpes de arco hasta que se dominen ambas habilidades.

1º pizzicato después arco.

Al presentar nuevas canciones: escuchar-cantar-palmas-tocar.

- La primera sección utiliza cifrados para la lectura musical.
- Los ritmos se asocian a frases.
- La negra es la unidad de ritmo básica. Las distintas figuras se introducen siguiendo el siguiente orden:



- Los dedos se empiezan a colocar desde la sección 1 empleando un cifrado numérico. A partir de la sección 2 se introduce la lectura de notas para las digitaciones 0 1 2 3.
- Al final de la sección 2 aparecen notas ligadas.
- No aparece la armadura de tonalidad hasta la sección 3. Tonalidades de Sol, Re y La.
- El repertorio de piezas está compuesto por canciones populares y composiciones originales.

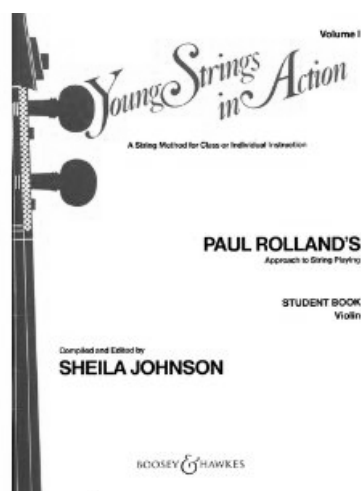
Comentarios al método:

- Dibujos infantiles y gráficos para colorear muy apropiados para niños.
- Hojas de ejercicios para completar y colorear.
- El tamaño de los pentagramas y de las notas es mayor de lo normal para facilitar la lectura a los más pequeños.
- Propone ecos y composición e improvisación de ritmos y melodías.
- Es un método muy apropiado para los principiantes más jóvenes por el tipo de presentación y por el grado de dificultad.
- Contiene unas hojas para registrar los avances, hojas de tareas, comentarios del profesor y evaluación, conciertos.
- Los CDs de acompañamiento están grabados con instrumentos reales (no MIDI). Cada pieza va precedida de una breve introducción musical lo que resulta más musical –valga la redundancia– que la *claqueta* para la práctica en clase y sobre todo para las actuaciones públicas en el caso de que no haya más remedio que usar estos *playbacks*.
- No hay libro del profesor ni sugerencias para planificar la clase.
- Sólo es válido para los niveles iniciales.

- No incluye dúos ni tríos, sólo algunos cánones.

YOUNG STRINGS IN ACTION. PAUL'S ROLLAND APPROACH TO STRING PLAYING.

Rolland, P., Johnson, S. (1985). Nueva York: Boosey & Hawkes.



Este método es una revisión hecha por Sheila Johnson del método original de Paul Rolland titulado *Prelude to String Playing* publicado en 1971 y que no pudo revisar el propio autor debido a su muerte prematura en 1978. Inicialmente pensado

para tres cursos sólo hay dos volúmenes publicados. Está ideado para *clase de cuerda* y puede ser usado también en la enseñanza individual. Consta de los siguientes materiales:

-Libro del estudiante en dos volúmenes y en cuatro versiones (violín, viola, cello, contrabajo). Resumimos a continuación las principales características del volumen 1 de violín:

- Siguiendo la filosofía de Rolland se hace hincapié en una posición equilibrada y en una intervención de todas las partes del cuerpo para evitar las tensiones que producen las posiciones estáticas.
- La lectura musical no se introduce hasta que el alumno no ha desarrollado una buena posición de la mano izquierda. Previos a la lectura hay 43 piezas y ejercicios para tocar de memoria.
- Introduce movimientos de cambios de posición (indefinidos) desde el principio, desde la 1ª posición hasta los registros altos (*shuttle*⁵⁵⁵)
- Propone desde el principio movimientos preparatorios para el *vibrato*.

⁵⁵⁵ Lanzadera.

- *Pizzicatos* de mano izquierda en cuerdas al aire para dar forma a la mano.
- Ejercicios de lectura rítmica con la boca, golpecitos sobre el diapasón (*taps*) y *pizzicato* de mano izquierda.
- Propone la sujeción inicial del arco en el punto de equilibrio.
- Asocia ritmos a palabras.
- Dobles cuerdas (al aire) desde el principio.
- Emplea cifrados (*tracking notation*) para refrescar la memoria y no para leer mientras se toca:

41. OLD MACDONALD HAD A FARM (*Phrase*)



(Rolland y Johnson, 1985b, 26)

- Presenta las escalas en primer lugar en modo descendente y por *tetracordos*. La, Re, Sol, Do, Fa, Lam.
- Patrones de digitación:
 - 0 1 2 3 4
 - 0 1 2 3 4 que permite interpretar algunas piezas en rem, lam, solm y mim.
- Repertorio: música tradicional, clásica y composiciones originales. Incluye varios cánones y piezas a dos voces para las clases homogéneas.
- Figuras empleadas y orden de aparición de las mismas:



- Golpes de arco: *detaché*, *martellé*, *legato*, *staccato*. Recomienda la zona central del arco para empezar, pero no es tan estricto en esto como el método *Suzuki* y permitiendo que los alumnos empleen más o menos arco.

- Insiste en dejar dedos de la mano izquierda puestos e indica cuando sea posible. Pone énfasis en la importancia de los dedos centrales para conseguir una mano izquierda equilibrada.

- Libro del profesor en dos volúmenes: contiene sugerencias técnicas, las partituras generales de todas las piezas, el acompañamiento de piano y todos los materiales incluidos en cada uno de los libros del alumno.

Comentarios:

- Es un método pensado para crear unos fundamentos violinísticos sólidos y no tanto como alternativa para las clases del currículo general ya que ofrece pocos elementos de historia, improvisación, composición, o de lectura y escritura musical. Los conceptos teóricos y técnicos de Paul Rolland que inspiran esta obra se encuentran mucho más desarrollados en su libro *The Teaching of Action in String Playing* que aunque no pertenece al método en sentido estricto guarda una estrecha relación con él.
- Es de destacar la importancia que se concede al equilibrio como la clave para obtener movimientos eficientes y a la intervención de todo el cuerpo en el acto de tocar el instrumento.
- Por el diseño y por la progresión en la presentación de nuevos elementos y conceptos resulta más adecuado para alumnos de cierta edad que para los de edad muy infantil.
- El diseño gráfico, portada, fotografías, etc., ha quedado anticuado y no resulta muy atractivo para los niños.
- No cuenta con materiales complementarios ni con ningún tipo de soporte informático.
- Inicia desde el primer momento el *vibrato* y los cambios de posición lo que resulta adecuado no sólo como preparación para estos movimientos sino para evitar tensiones estáticas.
- El libro del profesor contiene sugerencias útiles.
- Incluye piezas en dos versiones: melodía y acompañamiento con cuerdas al aire. Esto resulta práctico para que puedan tocar juntos alumnos avan-

zados con otros que no lo son tanto.

- El repertorio incluye piezas a dos y tres voces que evitan la monotonía de los arreglos al unísono y a la octava.

